

”Dinosaurskole i barnehage” – styrker utviklingen av barns sosiale kompetanse?

En kvalitativ studie av tre barnehagelæreres erfaringer med ”Dinosaurskole i barnehage” som et tiltak for å styrke utviklingen av barns sosiale kompetanse.

Veileder: Arne Tveit

Biveileder: Heidun Oldervik

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) Trondheim

og

Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) Levanger

2015

Av: Andrea Iversen

Forord

Da var siste punktum i min masteroppgave satt. Masterstudie i spesialpedagogikk har vist seg å utgjøre to av de mest lærerike, men også utfordrende årene i mitt liv. Jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap, som jeg opplever som svært nyttig i arbeidet med barn.

Først og fremst ønsker jeg å takke mine tre forskningsdeltakere som ønsket å delta i denne studien. Jeg er svært takknemlig for at dere delte erfaringer, tanker og kunnskaper med meg. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig å gjennomføre. Jeg har lært mye av å lytte til det dere fortalte.

En stor takk ønsker jeg også å rette til min veileder, Arne Tveit. Jeg setter stor pris på din hjelp og støtte. Du har delt mye av din kunnskap med meg, og veiledet meg på veien til det som nå har blitt resultatet; en ferdig masteroppgave. Takk også til biveileder, Heidun Oldervik for gode innspill og tanker.

Jeg vil også takke min samboer Ole- Einar, for god oppmuntring og fantastisk støtte gjennom hele denne prosessen. Takk til mamma og pappa for at dere alltid tar vare på meg og stiller opp uansett hva det måtte være. Dere har alle tre vært viktige støttespillere for meg dette siste året. Til slutt takk til min hund Rago, for gode og nødvendige luftepauser. Jeg trengte det jeg også!

Levanger, oktober 2015.

Andrea Iversen

Sammendrag

Fokuset i denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke erfaringer barnehagelærere har omkring ”Dinosauerskole i barnehage” som et tiltak for å styrke utviklingen av barns sosiale kompetanse. Teoretisk utgangspunkt for denne studien har vært modellering, self-efficacy, ”learning by doing”, den proksimale utviklingssonen, støttende stillas og sinnemestring. Tidligere forskning på ”De utrolige årene” og ”Dinosauerskole i barnehage” har også blitt brukt. Datamaterialet ble innhentet ved bruk av intervju av tre barnehagelærere som alle har ansvar for og gjennomfører ”Dinosauerskole i barnehage”. Analysen ble gjennomført ved koding og kategorisering av det innsamlede materialet. Tre kategorier ble til slutt resultatet av denne analyseprosessen: *”Øvelse gjør mester”*, *hjelp og støtte gjennom hele hverdagen*, og *utvikling av sinnemestring*. Disse kategoriene fanget opp essensen av erfaringene forskningsdeltakerne hadde gjort seg. Barnehagelærerne ga inntrykk av at ”Dinosauerskole i barnehage” ga barna gode muligheter til å øve på sosiale ferdigheter. De trakk også fram betydningen av å ta med seg det som skjer i programmet til resten av hverdagen for å kunne oppnå ønsket utvikling. Alle deltakerne trakk fram sinnemestring som et emne fra programmet hvor barna viste spesielt positiv utvikling. Det kom også frem at de vektla å tilpasse innholdet i leksjonene etter sine barn og barnegrupper. Dette gjorde de ved å velge ut vignetter og trekke inn erfaringer fra barnas hverdag i leksjonene med ”Dinosauerskole i barnehage”. Deltakerne sier det er vanskelig å si noe om hvor stor ”effekt” programmet har, de vet jo ikke hvordan utviklingen hos barna hadde vært foruten. De har derimot en god magefølelse på at det er et program som bidrar i utviklingen av å styrke barns sosiale kompetanse. Barnehagelærere som yrkesgruppe sitter gjerne inne med mye kompetanse, kunnskaper og mange erfaringer, så en slik magefølelse kan være til å stole på?

Innhold

KAPITTEL 1	1
INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema	1
1.2 Problemstilling og hensikten med studien	3
1.4 Disposisjon.....	4
KAPITTEL 2	5
STUDIENS KONTEKST	5
2.1 Sosial kompetanse.....	5
2.2 "De utrolige årene"	7
2.3 "Dinosauerskole i klasserom, SFO og barnehage"	9
2.4 Et kritisk blikk på programserien "De utrolige årene"	13
2.5 Mine forskningsdeltakere.....	15
KAPITTEL 3	17
METODE.....	17
3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	17
3.2 Forskningsprosessen	18
3.2.1 Forskerens rolle og for forståelse.....	18
3.2.2 Tilgang til feltet og valg av forskningsdeltakere	20
3.2.3 Informert samtykke, konfidensialitet og andre etiske betraktninger	21
3.2.4 Utforming og utprøving av intervjuguide	22
3.2.5 Gjennomføring av intervju og transkribering	24
3.2.6 Analyse av datamateriale	24
3.3 Kvalitet i studien	25
3.3.1 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	25
3.3.2 Member checking.....	26
KAPITTEL 4	28
ØVELSE GJØR MESTER.....	28
4.1 Teori.....	28
4.2 Empiri og analyse.....	32
4.3 Drøfting.....	38
KAPITTEL 5	41
HJELP OG STØTTE GJENNOM HELE HVERDAGEN	41
5.1 Teori.....	41

5.2 Empiri og analyse.....	44
5.3 Drøfting.....	46
KAPITTEL 6	49
UTVIKLING AV SINNEMESTRING.....	49
6.1 Teori.....	49
6.2 Empiri og analyse.....	53
6.3 Drøfting.....	55
KAPITTEL 7	59
OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	59
KILDER.....	64
Internettsider	68
VEDLEGG.....	69
VEDLEGG 1: De ulike komponentene i "De utrolige årene"	69
VEDLEGG 2: Informasjon til deltakere/samtykkeerklæring.	70
VEDLEGG 3: Godkjenning fra NSD.	72
VEDLEGG 4: Intervjuguide.	73
VEDLEGG 5: Nærmere beskrivelse av intervjuene og analyseprosessen av datamaterialet.	75

KAPITTEL 1

INNLEDNING

”Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller”. (Rammeplan, 2011:8). Forebyggende arbeid bygger blant annet på at god stimuli i tidlig alder har betydning for læring og utvikling både da og senere i livet. Gjennom slikt arbeid vil man også kunne unngå negativ utvikling i form av blant annet atferdsvansker. (Lamer, 2014). Forebyggende arbeid bygger på antagelsen om at jo tidligere barn får hjelp og støtte i sin utvikling, desto mindre blir sjansene for at problemer oppstår eller forverres. Dette prinsippet inngår også i spesialpedagogikkens mål og oppgaver og handler om å forebygge at vansker og barrierer oppstår og å hindre at disse får utvikle seg til å bli problemer. (Befring og Tangen, 2012). Det dreier seg om å legge til rette for god allmenn opplæring på en måte som stimulerer alle barns læring og utvikling. (Bjørnsrud og Nilsen, 2012). I dette arbeidet kan barnehagen spille en viktig rolle, med tanke på at de fleste barn nå går i barnehage og begynner der i svært ung alder. Barnehagen kan altså gripe inn tidlig og forebygge negativ utvikling hos barn gjennom sin praksis.

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) sier at barnehagen har en viktig samfunnsoppgave i form av tidlig forebygging av diskriminering og mobbing. (Rammeplan, 2011). Videre sier den følgende om viktigheten av å fokusere på tilegnelse av sosial kompetanse hos barn: ”Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing”. (Rammeplan, 2011:34-35). Dette vil si at barnehagen skal arbeide kontinuerlig med å støtte og fremme barns sosiale kompetanse, og at forebyggende arbeid gjerne kan dreie seg om oppbygging av en slik kompetanse hos barn for og videre motvirke utvikling av problematferd. (Rammeplan, 2011). Barn som ikke har tilegnet seg en vesentlig grad av sosial kompetanse før de begynner på skolen, havner i en klar risikosituasjon videre i livet som skolebarn, ungdommer og voksne. (Lamer, 2014). Det er ikke alle barn som tilegner seg et tilfredsstillende nivå av sosial kompetanse av flere årsaker som for eksempel en medfødt diagnose eller lite/dårlig oppfølging i hjemmet, noe som kan få negative konsekvenser på flere områder. (Pape, 2000). Forskning har vist at sosial kompetanse er svært viktig for å kunne mestre motgang, unngå at unge dropper ut av skolen

og motvirke sosial isolasjon og kriminalitet senere i livet. (Lamer, 2014). En av nøklene for å unngå flere av disse problemene kan blant annet ligge i å ha et bevisst fokus omkring barns sosiale kompetanse og viktigheten av å stimulere utvikling på dette området i barnehagehverdagen.

De siste årene har det blitt utviklet en rekke programmer og tiltak som kan bidra til å øke barns sosiale kompetanse og redusere atferdsproblemer. (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes, 2006). Et slikt program er "De utrolige årene" utviklet av Carolyn Webster-Stratton. Det er blitt tatt i bruk over store deler av landet. (Mørch, Clifford, Larssen, Rypdahl, Tjelflaat, Lurie, Drugli, Fossum og Reedtz, 2004). "De utrolige årene" er en programserie bestående av ulike programmer for foreldre, lærere/barnehagelærere og barn. Barneprogrammet heter "Dinosauerskolen" og har som mål å øke barns sosiale og emosjonelle kompetanse, for å kunne forebygge utvikling av atferdsproblemer. "Dinosauerskolen" finnes i to versjoner, hvor den ene er et forebyggende program til bruk for alle barn, og den andre er et klinisk behandlingsprogram. Behandlingsversjonen av barneprogrammet omtales som "Dinosauerskole i smågrupper" og brukes til barn som allerede viser atferdsproblemer. Den forebyggende versjonen av barneprogrammet omtales som "Dinosauerskole i klasserom/SFO/barnehage" og er ment for alle barn. Behandlingsversjonen av programmet ble skapt først, og etter hvert ble det også opprettet en versjon til bruk for alle barn, som en forebyggende versjon av barneprogrammet. (Webster-Stratton, 2011). Det er denne forebyggende versjonen av barneprogrammet som er i fokus i denne oppgaven.

I 2013 under min siste praksisperiode på førskolelærerutdanningen ble jeg introdusert for "Dinosauerskole i barnehage". Jeg ble interessert i programmet, kanskje spesielt over hvor mye positivt barna bidro med under leksjonen, og hvor stolte de så ut etter sine bidrag. Denne oppgaven har gjort det mulig for meg å se nærmere på hvilke erfaringer de som driver med dette i sin arbeidshverdag har omkring dette programmet. Ved spesialpedagogikkstudiet fikk jeg for alvor opp øynene for forebyggende arbeid. Jeg ble mer bevisst på at det arbeidet jeg gjør og de samhandlingene jeg har sammen med barna i hverdagen, i stor grad vil kunne bidra til positiv utvikling av både sosial og emosjonell kompetanse. Disse to erfaringene mine, både omkring "Dinosauerskole i barnehage" og å ha fokus på å være bevisst sin påvirkningskraft på barns utvikling, har ført fram til denne studiens fokusområde. "De utrolige årene" og

”Dinosauerskole i barnehage” er noe mange barnehager bruker, dermed blir også denne oppgaven relevant og svært interessant for mitt videre arbeid som både barnehagelærer og som spesialpedagog.

1.2 Problemstilling og hensikten med studien

I min studie har jeg hatt fokus på barnehagelæreres erfaringer med ”Dinosauerskole i barnehage” som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse. Problemstillingen er som følger:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere med ”Dinosauerskole i barnehage” som et tiltak for å styrke utviklingen av barns sosiale kompetanse?

For å besvare denne problemstillingen har jeg intervjuet tre barnehagelærere, Bjarne, Marianne og Bodil, som alle har et ansvar for gjennomføring av ”Dinosauerskole i barnehage” i sine barnehager. Hensikten med denne studien er å få et innblikk i barnehagelæreres erfaringer og opplevelser med denne type tiltak. Studien kan også belyse ulike sider ved ”Dinosauerskole i barnehage”, og gi noen vurderinger angående programmet som et forebyggende tiltak. Barnehagelærerne har en unik førstehåndserfaring med barnas utvikling og læring. Deres erfaringer og vurderinger kan dermed gi en indikasjon på verdien av programmet anvendt i barnehage. Det finnes flere grunner til at denne studien kan være viktig og ha en nytteverdi. Barn tilbringer store deler av sin hverdag i barnehagen sammen med andre barn og voksne. Derfor er det viktig med barnehagelærere som har kunnskap om sosial kompetanse og tilegnelsen av denne, og ikke minst også på hvordan slik tilegnelse kan stimuleres og hvilke tiltak som eksisterer og kan benyttes for å oppnå dette. Det som er interessant med denne studien er å høre barnehagelærere sine erfaringer omkring ”Dinosauerskole i barnehage”. Fungerer programmets oppbygging og metoder? Erfarer de at programmet bidrar til å øke barn sin sosiale kompetanse?

1.4 Disposisjon

Målgruppen for programmet er barn mellom tre til åtte år, men denne studien er begrenset til barn i barnehagealder og dermed alderen tre til seks år. I dette innledende kapitlet har jeg redegjort for bakgrunn for valg av forskningstema, samt oppgavens problemstilling og formål. I sin helhet består den skriftlige framstillingen av denne oppgaven i sju kapitler. I kapittel 2 kommer først en kort avklaring på begrepet sosial kompetanse, før jeg presenterer studiens kontekst. Jeg redegjør kort for programserien "De utrolige årene", før jeg gir en nærmere presentasjon av programmet "Dinosauerskole i barnehage". I kapittel 3 redegjør jeg for forskningsprosessen. Her inngår en begrunnelse for valg av kvalitativ tilnærming og intervju som metode. Videre redegjør jeg for hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. En forklaring på analysen av datamaterialet og hvordan kategoriene ble til ligger som vedlegg (vedlegg, 3). I de tre påfølgende kapitlene presenteres analysen av empirien. Kapittel 4 heter "*Øvelse gjør mester*". I dette kapitlet har jeg brukt Bandura (1977, 1997) sine teorier omkring modellering og self-efficacy, samt deler av Deweys (2000, 2005) pedagogiske teorier som utgangspunkt for drøftingen av mine funn. Kapittel 5 omhandler *hjelp og støtte gjennom hele hverdagen*, hvor jeg benytter meg av Vygotsky (1930, 1978, 1987, 1982) sin teori om *den proksimale utviklingssonen*, og Bruner (1985) sitt begrep *støttende stillas* som utgangspunkt for drøftingen av funnene mine. Kapittel 6 omhandler *utvikling av sinnemestring*, hvor jeg benytter teori fra blant annet Gundersen og Moynahan (2006) og Novaco (1975) i drøftingen av funnene. I presentasjonen av disse kapitlene og deres kategori redegjøres det først for teori, deretter empiri og analyse, og avsluttes med drøfting. Hele oppgaven avrundes med et oppsummerende og avsluttende kapittel til slutt.

KAPITTEL 2

STUDIENS KONTEKST

I kvalitativ forskning står en beskrivelse av konteksten studien foregår i sentralt. (Moen og Karlsdøttir, 2011). I dette kapitlet redegjør jeg først kort om begrepet sosial kompetanse, før jeg videre gir en presentasjon av studiens kontekst. I kontekstbeskrivelsen gis først en generell beskrivelse av programserien ”De utrolige årene”. Kapitlet fortsetter med en mer detaljert beskrivelse av programmet ”Dinosaurskole i barnehage”, til slutt presenterer jeg deltakerne i studien med deres erfaringer og bakgrunn.

2.1 Sosial kompetanse

Jeg finner det hensiktsmessig å avklare begrepet sosial kompetanse, siden dette er av betydning for forståelse av denne oppgavens innhold og resultater. Sosial kompetanse utvikles gjerne ved at barn lærer seg ulike sosiale ferdigheter, og denne tillæringen starter allerede i første leveår. (Vedeler, 2007). Sosial kompetanse er et sammensatt begrep, og Ogden (2012) gir følgende definisjon av begrepet:

”Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap”.
(Ogden, 2012:207).

Sosial kompetanse dreier seg altså ikke om kun en spesifikk ferdighet, men om integreringen av ulike kunnskap, holdninger og flere ulike ferdigheter. Sosial kompetanse handler om å tilegne seg ferdigheter som gjør det mulig å nå sosiale mål. Mål som for eksempel det å etablere nære vennskap. (Weissberg og Greenberg 1998 i Ogden, 2012). Skillet mellom begrepene kompetanse og ferdigheter er ofte uklart. Sosial kompetanse er det mest omfattende begrepet, og består av ferdigheter samt kunnskap om når og hvordan disse kan benyttes for å nå sosiale mål. Sosiale ferdigheter går på spesifikk oppførsel som gjør at en lykkes i en sosial situasjon. (Ogden, 2008). Elliott og Gresham (2011) nevner 43 sosiale ferdigheter som gjennom forskning viser seg å bli vurdert som sosialt viktige av foreldre og lærere i USA. Disse ferdighetene har de videre delt inn i følgende fem ferdighetsdimensjoner: *samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll*. Selvkontrolldimensjonen deles inn i to

mindre deler; konfliktløsning og sinnemestring. Ferdigheter innen for eksempel sinnemestring innebærer å reagere egnet på erting, å kunne mestre sinne i konflikter som oppstår med enten jevnaldrende eller voksne, og det å ta imot kritikk på en god måte. (Elliott og Gresham, 2011). De sosiale ferdighetene gjør det mulig å etablere og å vedlikeholde relasjoner til andre mennesker. De skaper sosial mestring og gjør det mulig å etablere vennskap som overnevnte sitat også påpeker. Sosial kompetanse handler om det å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. (Rammeplan, 2011). Denne kompetansen omfatter evnen til å ta initiativ, og til å respondere på måter som er situasjonstilpasset og gir ønsket resultat. (Ogden, 2012). Det kan for eksempel dreie seg om å klare å løse en konflikt på en måte hensiktsmessig måte. At man klarer å oppnå kontroll over situasjonen og unngår uhensiktsmessige reaksjoner som slag eller spark.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det skrevet at barnehagen kontinuerlig skal arbeide med å støtte og fremme barns sosiale ferdigheter. (Rammeplan, 2011). Utvikling og læring av sosial kompetanse skjer gjennom opplevelser og interaksjon i samhandling med andre mennesker over tid. (Vedeler, 2007). Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for utvikling av barns sosiale ferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for utvikling av sosial kompetanse. Interaksjon barn imellom gir med andre ord gode muligheter for utvikling av sosial kompetanse, siden det i slik samhandling er sosial utvikling, læring og etablering av vennskap skjer. (Rammeplan, 2011).

Siden denne utviklingen som nevnt tidligere allerede skjer fra første leveår, vil det si at barnehagen blir en viktig arena for utvikling av sosial kompetanse hos barn. Som også nevnt tidligere er barnehagen pålagt å arbeide med å fremme en slik kompetanse. (Rammeplan, 2011). Barnehagen kan gi barna unike muligheter for kontakt med jevnaldrende barn og med voksne som har fokus på læring og utvikling av deres sosiale kompetanse. Personalet skal fungere som rollemodeller i tillæringen av slike ferdigheter og kompetanse (ibid). Ved anerkjennelse og støttende relasjoner dannes gjerne grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse hos barn. Ved at barn ikke oppnår et tilfredsstillende nivå av sosial kompetanse, kan det resultere i dårlige samhandlinger med andre barn og voksne, som videre kan påvirke barnas selvoppfatning, selvbylde og svekke mestring også på andre utviklingsområder. (Lamer, 1997). På bakgrunn av dette kan man til en viss grad si at sosial kompetanse påvirker

hvordan barn har det med seg selv. (Ogden, 2012). Ved en god utviklet sosial kompetanse kan barna oppleve sosial mestring gjennom velfungerende relasjoner og vennskap.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver gir uttrykk for personalets ansvar og arbeidsmåter. Styrer og pedagogiske ledere er ansvarlige for å veilede personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. Barnehagens innhold må formidles av personalet på en slik måte at det kan oppleves meningsfullt for det enkelte barn og gruppen. God kvalitet her krever derfor individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpasning av innholdet. Rammeplanen påpeker også at barnehagens dagligliv skal preges av samvær som innebærer et personale som lytter, støtter og utfordrer barn. Barnehagen har også en primæroppgave å gi omsorg og nærhet til barn, og sørge for at de ut fra alder og forutsetninger blir møtt med lydhørhet, innlevelse og vilje til samspill. Noe som krever et ansvarsbevisst personale som er nærværende og engasjerte i hvert enkelt barns trivsel og utvikling. Barnehagen skal også skape rom for barns ulike perspektiver og opplevelsesverdener. ”Hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv”. (Rammeplan, 2011:17). Dette gjør det nødvendig med et personale som møter barna på en måte som formidler respekt og aksept. Barn har rett til å ha innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innhold. Dette forutsetter gjerne god kommunikasjon mellom barna og personalet. Når det kommer til sosial kompetanse, vil personale fungere som rollemodeller og gjennom egen væremåte bidra til barns læring av sosiale ferdigheter. De skal også kontinuerlig støtte og fremme barnas sosiale ferdigheter i hverdagen. Rammeplanen framhever betydningen av personalets holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Dette både i et her- og nå-, og et framtidsperspektiv. (Rammeplan, 2011).

2.2 ”De utrolige årene”

”De utrolige årene” er utviklet av den amerikanske professoren Carolyn Webster-Stratton. Hun startet tidlig på åttitallet med å skape og forske fram det som i dag er kjent som den manualbaserte programserien ”De utrolige årene”. (Webster-Stratton, 2011). Utviklingen av ”De utrolige årene” er et resultat av forskning ledet av ”The parenting Clinic” ved universitetet i Washington. (incredibleyears.com, 2015). Programserien bygger på flere

teoretiske modeller, som moderne utviklingspsykologi, tilknytningsteori, atferdsanalyse, nettverkskunnskap og kunnskap om gruppeprosesser. (dua.uti.no, 2015). I hovedsak er det Pattersons sosiale interaksjonsteori og Banduras sosiale læringsteori som ligger til grunn for programserien. (ibid). "De utrolige årene" har som felles mål å styrke barn og unge mellom 0-12 år sin sosiale og emosjonelle kompetanse for å forebygge og behandle atferdsproblemer hos denne aldersgruppen. (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2011; Webster-Stratton, 2011). For å sette dette i en større og samfunnsmessig sammenheng er også målet for hele programserien å bidra til en reduksjon i utviklingen av depresjon, antall som dropper ut av skolen og kriminalitet. (Webster-Stratton, 2011). Serien inneholder programmer som er rettet mot foreldre, lærere og barn, som til sammen utgjør åtte komponenter. Komponentene som utgjør programserien "De utrolige årene" er vist i en oversiktlig pyramide lagt med som vedlegg (Vedlegg 1). (dua.uit.no, 2015; Nordahl m.fl, 2006).

Fem av disse komponentene inngår i foreldreprogrammet og er rettet mot foreldre til barn i ulike utviklingsstadier. Innholdet i foreldreprogrammet går på å styrke foreldreferdigheter, for derigjennom å utvikle barns sosiale ferdigheter, emosjonelle regulering og motivasjon for læring. Skole- og barnehageprogrammet består av en komponent, og er et universalforebyggende program for ansatte i barnehager, SFO og grunnskoler (små- og mellomskoletrinnet). Programmet retter seg mot barn i alderen 3-12 år. Hele personalet i barnehagen/skolen mottar opplæring i programmet, og de skal også kvalifiseres til å redusere begynnende eller mer alvorlige atferdsproblemer. Målet med programmet er å utvikle profesjonell gruppe-/klasseledelse og på den måten gjøre personalet i stand til å skape gode relasjoner til barn, motivere til læring, forebygge uro og håndtere atferdsproblemer. (dua.uit.no, 2015). Videre handler dette programmet også om bruk av oppmuntring ved ønsket atferd, sosial og emosjonell læring, og det å bygge opp barns selvfølelse. (Webster-Stratton, 2011).

Barneprogrammet består som nevnt innledningsvis av to komponenter, en behandlingsversjon og en forebyggende versjon. Behandlingsversjonen heter "Dinosaurskole i smågruppe" og er beregnet for barn mellom 3-8 år. Denne versjonen av programmet tilbys vanligvis som behandling i spesialhelsetjenesten (BUP) i tilknytning til foreldreprogramkomponentene.

Målet er å styrke disse barnas sosiale og emosjonelle kompetanse, å gi dem opplevelse av mestring og å styrke deres selvbylde. (dua.uit.no, 2015).

2.3 "Dinosaurskole i klasserom, SFO og barnehage"

"Dinosaurskole i klasserom, SFO og barnehage" (videre omtalt som "Dinosaurskole i barnehage") er et universalforebyggende program for blant annet barnehager. Denne forebyggende versjonen av programmet skal fungere som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse gjennom innlæring av ferdigheter innen problemløsning og selvregulering, samt styrke deres venneferdigheter og sinnemestringstrategier, og redusere negativt samspill og mobbing. (dua.uit.no, 2015). For å kunne starte opplæring av personalet i dette programmet må barnehagen allerede ha fått opplæring og implementert skole- og barnehageprogrammet. (ibid). På bakgrunn av dette kan man si at "Dinosaurskole i barnehage" fungerer som en videreføring eller fordyping av aspekter ved dette programmet. Barnehagelærere som vil gjennomføre den forebyggende versjonen av "Dinosaurskole i barnehage" må først ha vært gjennom kurset i skole- og barnehageprogrammet. Dette for å lære dem positive gruppelederstrategier som vil støtte deres utførelse og gjennomføring av "Dinosaurskole i barnehage", slik som å kunne holde på barnas oppmerksomhet, gi ros og belønning, og forebygge uro. (Webster-Stratton, 2011).

"Dinosaurskole i barnehage" er beregnet til bruk for alle barn i barnehagen mellom 3-6 år. Det eksisterer 60 forskjellige leksjoner for hvert år, beregnet og tilrettelagt for hvert alderstrinn i barnas utvikling. Det finnes to sett med planlagte leksjoner for barnehagebarn, ett sett for 3-4 åringene og ett for 5-6 åringene. På hvert av disse nivåene blir barna eksponert for de samme emnene, men kompleksiteten og omfanget øker etter som barna blir eldre. Barn som opplever programmet over flere år vil glede seg over mestringen de føler ettersom de blir kjent med konseptet og emnene. Barnehagelærerne har ansvaret for å tilpasse innholdet etter barna som skal delta på programmet til enhver tid, og det anbefales å gjennomføre 2-3 leksjoner i uken gjennom hele barnehageåret. Hver leksjon har et omfang på rundt 20 minutter, og består av sirkelsamling etterfulgt av smågruppeaktivitet for ytterligere å praktisere ferdigheten som ble gjennomgått i samlingen. (Webster-Stratton, 2011).

Med programmet følger det med dukker og annet materiale som barnehagelærerne skal benytte seg av under leksjonene. Dukkene er både utformet som mennesker og dyr. Dina Dinosaur er rektor på "Dinoskolen" og er med og hjelper til når barna skal lære. Lille Skilpadde er en dukke som er med og lærer barna sinnemestring ved bruk av skilpaddeteknikken. Willy og Mari, menneskedukkene, lærer barna problemløsning og venneferdigheter. Barna blir godt kjent med alle disse dukkene, og på den måten fungerer de som gode modeller for innlæring av sosiale ferdigheter. De øvrige materialene er blant annet 3 DVD'er med vignetter, ett sett med omfattende lærermanualer, Willy sine bøker om problemløsning, ulike beskrivelseskort for innlæring av sosiale ferdigheter, og brev til barnehageansatte og foreldre omkring hvert emne. (Webster-Stratton, 2011).

"Dinoskole i barnehage" består av syv forskjellige emner som til sammen skal bidra til å nå programmets målsetting. Enhetene fokuserer på hvert sitt felt eller hver sin ferdighet innenfor sosial og emosjonell kompetanse. Det første emnet går på å lære barna å få nye venner og å lære seg skole-/barnehageregler. Barna skal også forstå hva som vil skje hvis regler brytes, og de skal lære hvordan man oppnår belønning for god oppførsel. Under det andre emnet skal barna lære hvordan de kan gjøre sitt beste på skolen/SFO/barnehagen. Barna skal her kunne lære hvordan man lytter, venter, unngår forstyrrelser, og hvordan man holder opp en stille hånd for å stille et spørsmål i gruppen. Det tredje emnet går ut på å oppdage og forstå følelser. Her skal barna kunne lære ord for ulike følelser og også hvordan de kan oppdage andre sine følelser ut fra verbale og nonverbale uttrykk. De skal kunne øke sin bevissthet omkring nonverbale ansiktsuttrykk som vi mennesker gjerne bruker til å vise ulike følelser. Barna skal også kunne lære ulike måter å slappe av på, og de skal få muligheten til å forstå hvorfor ulike følelser oppstår. Under denne enheten skal barna også få praktisere og snakke om følelser. Under det fjerde emnet lærer barna problemløsning. Her skal barna kunne lære å identifisere et problem, og også tenke ut løsninger på hypotetiske problemer. De skal lære hvordan man hemmer impulsive reaksjoner, og de skal lære å tenke ut alternative løsninger på problematiske situasjoner som for eksempel det å bli ertet eller slått. De skal kunne få en forståelse av at forskjellige løsninger får ulike konsekvenser for det som skjer videre i situasjonen. Barna skal også lære hvordan man kritisk evaluerer løsninger som kommer opp, både sine egne og andres. Gjennom det femte emnet lærer barna sinnemestring av dukken Lille Skilpadde. Her skal barna kunne erkjenne at sinne kan påvirke god problemløsning. De skal kunne hente hjelp fra en voksen og de skal forstå når unnskyldninger

er nødvendige og hjelpfulle. Barna skal kunne gjenkjenne sinne i seg selv og hos andre, og forstå at det er greit å føle sinne på ”innsiden”, men ikke å utagere ved å slå eller skade noen andre. Barna skal lære å takle sine reaksjoner på sinne, derfor lærer de her ”skilpaddeteknikken”. Gjennom det sjette emnet lærer barna hva vennskap betyr og hvordan man skal være vennlig. De skal forstå ulike måter man kan hjelpe andre på, og lære konseptet med deling og forholdet mellom deling og hjelping. I denne enheten får barna prøvd å praktisere ulike venneferdigheter. I det syvende og siste emnet lærer barna hvordan man skal snakke med venner. I denne enheten skal også barna kunne lære hvordan man entrer en gruppe med barn som allerede leker (adgangsstrategier), og lære hvordan man kommer med forslag istedenfor å gi kommandoer. Denne enheten gir barna gode muligheter til å praktisere venneferdigheter. (Webster-Stratton, 2011). For at barna skal kunne lære seg elementene i alle disse emnene og utvikle sin sosiale kompetanse, er det lagt opp til metoder for innlæring av de overnevnte ferdighetene.

I følge Webster-Stratton (2011) må metoder for innlæring av sosiale og emosjonelle ferdigheter hos barn tilpasses deres modning og utviklingsstadium. Tilnærminger som viser seg å være effektive for 5-6 åringer, fungerer ikke nødvendigvis like godt på 3-4 åringer. Dette henger sammen med barnas utvikling både når det kommer til språk og andre utviklingsområder. ”Dinosauerskole i barnehage” benytter seg av flere aldersadekvate metoder og prosesser for læring. Under hver leksjon i programmet benyttes det DVD-vignetter, dette ifølge Webster-Stratton (2011) for å skape mer effektiv læring enn kun ved bruk av didaktiske instruksjoner. Presentasjon gjennom vignetter gir muligheten til å vise et bredt utvalg av forskjellige modeller (mennesker eller dukker) med varierende utvikling av evner, og mange ulike situasjoner og settinger kan vises på video. Etter å ha sett videoene skal barna være med å diskutere det de har sett. En slik fleksibel tilnærming til modellering kan gi resultater ved bedre generalisering av innholdet i opplæringen, og derfor også mer varig læring påpeker Webster-Stratton (2011). Dessuten er dette en engasjerende måte å lære på for barn som ikke har kommet så langt i sin språkutvikling, kanskje spesielt med tanke på 3-4 åringene forklarer hun. Antall vignetter som vises under en leksjon skal variere med tanke på barnas modning og utviklingsnivå. 1-2 stykker kan bli vist til de yngste, men etter hvert som barna vokser og utvikler seg kan man etter hvert vise opp til 3-4 stykker per leksjon. Det som er viktigst er at vignettenes er valgt ut og tilpasset barnas utviklingsnivå for å sikre optimal læring for dem forklarer Webster-Stratton (2011). (Webster-Stratton, 2011).

Webster-Stratton (2011) har også lagt opp til rollespill med dukker som modeller som en annen viktig metode i dette programmet. Dette på grunn av at slike sosiodramatiske rollespill er utviklingsmessig passende for barn i barnehagen. Slike rollespill har vist seg å være assosiert med vedvarende og gjensidig verbal samhandling, og høye nivåer av affektiv rolletaking forklarer hun. For barnehagebarn gir sosiodramatiske rollespill en arena hvor de får oppleve og utvikle sosial deltakelse, perspektivtaking og samarbeid. Ved slike rollespill skal barnehagelæreren bruke store hånddukker som modellerer passende og god sosial oppførsel, som vekker barnas oppmerksomhet og gir opplevelse av trygghet. Barna blir kjent med dukkene og får et forhold til dem. Webster-Stratton (2011) hevder at dukkene blir raskt ekte for barna og på den måten blir de veldig effektive modeller. (Webster-Stratton, 2011). Øvelse gjennom rollespill gir muligheter for å praktisere nye ferdigheter og å oppleve ulike perspektiver. Her skal barna rollespille sammen med en av dukkene for å øve på og praktisere ferdigheter innen sosial kompetanse.

Mot slutten av hver leksjon er det smågruppeaktiviteter, hvor barna får øvd seg på ferdigheten lært i sirkelsamlingen tidligere. Det Webster-Stratton (2011) påpeker som viktig under disse aktivitetene er at barna skal aktivt motta støtte og veiledning i sosial, emosjonell, akademisk og utholdenhetsmessige ferdigheter. Dette gjør det mulig for barnehagelæreren å forsterke den ferdigheten som ble lært under sirkelsamlingen og hjelpe barna med problemløsning i små vanskeligheter som kan dukke opp i øyeblikket. Under smågruppeaktivitetene deles barna opp i mindre grupper. Man kan dele inn i homogene grupper basert på ferdighetsnivå, eller man kan ha mer komplekst sammensatte grupper hvor barn med et høyere ferdighetsnivå kan hjelpe de som er på et lavere nivå. Det er to eller tre anbefalte smågruppeaktiviteter inkludert i hver leksjon. Alle leksjonene gir ifølge Webster-Stratton (2011) muligheter til å fremme effektiv læring, slik som ferdigheter i verbal og nonverbal kommunikasjon som inkluderer samarbeid, det å lytte, være oppmerksom, snakke høyt foran andre, og stille spørsmål. Alt dette er ferdigheter som gir barna gode akademiske ferdigheter slik at de kan lykkes i gruppen og senere i et klasserom. Fordi unge barn lett kan bli distraheret, ikke kommet like langt i sin utvikling, og har kortere minne enn eldre barn, trenger de hjelp til å gjennomgå, praktisere og organisere materialet for å huske det. Strategier for dette kan for eksempel være å vise flere vignetter av samme ferdighet, rollespille vanlige scenarioer fra hverdagen med dukkene og øve på ferdighetene gjennom smågruppeaktivitetene. Kunsten å lykkes best mulig gjennom dette

programmet ligger mye på barnehagelæreren kapasitet til å være fleksibel og kreativ påpeker Webster-Stratton (2011). Det kan dreie seg om at det har oppstått et problem i barnegruppen den siste tiden, og da kan det være lurt av barnehagelæreren å integrere dette i en leksjon på ”Dinosaurskole i barnehage”. En kreativ barnehagelærer vil trekke slike hverdagslige hendelser inn i hver leksjon, det kan være utestenging, nytt barn i gruppen eller at et barn har fått nytt søsken. Dette kan bli gjort ved hjelp av dukkene som kan dele lignende opplevelser med barna for og videre skape diskusjon om hvordan man kan takle situasjonen. (Webster-Stratton, 2011).

Et annen viktig moment ifølge Webster-Stratton (2011) er at for å kunne fremme vedlikehold og generalisering av ferdighetene lært i ”Dinosaurskole i barnehage”, skal barna bli oppmuntret til å bruke det nye språket og ferdighetene utenfor denne settingen også. Dette kan for noen barn være veldig vanskelig, derfor er det viktig at barnehagelærere, andre barnehageansatte og foreldre gjør en stor innsats i å hjelpe barna med å tilføye de nye ferdighetene til bruk ellers i hverdagen. For å gjøre dette enklere er det utformet brev til foreldre og barnehageansatte som inneholder en forklaring på hvert emne av programmet. (Webster-Stratton, 2011).

2.4 Et kritisk blikk på programserien ”De utrolige årene”

”De utrolige årene” kan vise til flere forskningsbaserte resultater som viser at programmet kan ha en positiv effekt. Hele programserien er evaluert under amerikanske forhold, og det har blitt konkludert med positive utfall for samtlige tre hovedprogrammer. Det er snakk om forskning utført av Webster-Stratton, men også andre forskere har fått lignende resultater. (Nordahl m.fl, 2006). Forskning utført av Webster-Stratton i USA viser at den forebyggende versjonen av ”Dinosaurskole” økte barns sosiale kompetanse. Barna ble observert til å ha mer selvregulerende ferdigheter og reduserte atferdsproblemer sammenlignet med kontrollgruppen. (Webster-Stratton og Reid i Webster-Stratton, 2011). I Norge er ”Dinosaurskole i smågruppe”, den behandlende versjonen av barneprogrammet, og foreldreprogrammet av serien ”De utrolige årene” evaluert. Resultatene her peker også i samme retning som den amerikanske forskningen. Resultatene indikerer en reduksjon i atferdsproblemer, økte sosiale ferdigheter og økt kvalitet på samhandling mellom voksne og barn. (Nordahl m.fl, 2006). En evaluering av foreldreprogrammet med barn i alderen 4-8 år diagnostisert med atferdsvansker, har blitt undersøkt i Norge. Resultatene fra denne

undersøkelsen viser blant annet at foreldrenes bruk av positive strategier hadde økt gjennom deltakelse i programmet. (Larsson m.fl, 2008).

Flere stiller seg likevel kritisk til slike typer manualbaserte programmer. Beck (2013) skriver i sin artikkel ”Jakten på kritisk pedagogikk” at dagens pedagogikk er blitt mer instrumentell enn tidligere. Han forklarer denne pedagogikken med at dens hensikt er at mest mulig kunnskap og opplæring skal finne sted i barnehager og skoler. Instrumentell pedagogikk og dens metoder gir makt til eksperter ved at kvaliteten på systemet skal sikres med kontroll. Metodens logikk er at den skal bygge på forskning, den lages av eksperter, styres av byråkrater og anvendes av lærere (barnehagelærere) på barn, gjerne med tett oppfølging. Metoden kan ta overhånd, menneskene og kunnskapen blir underordnet metoden, og som følge at det kan opplæringen bli dårligere. (Beck, 2013). ”De utrolige årene” kan med en slik forståelse oppfattes som instrumentell, med tanke på programseriens oppbygging, ferdig utarbeidede manualer og metoder som skal benyttes i pedagogisk praksis.

I en del norske kommuner er ”De utrolige årene” innført som et universalforebyggende program i barnehager og skoler. Programmet er som nevnt tidligere et amerikansk program utviklet for forebygging og også behandling av atferdsvansker hos barn. En artikkel av Moen og Voll (2014) stiller spørsmålstegn ved om det er etisk riktig å bruke programmet for å styre atferden til alle barn når programmet i første omgang ble utarbeidet for barn med atferdsvansker. Videre kommer også de inn på at å ha en fast metode som personalet skal følge kan noen ganger være til hinder for nødvendig bevissthet og refleksjon over hva som er etisk riktig i ulike situasjoner. (Moen og Voll, 2014). ”Farlig at pedagogene ikke får tenke selv!”, er en annen artikkel som også omhandler lignende uttalelser. Det at alle skal bruke den samme metoden kan gjøre noe med det pedagogiske klimaet. Pedagogene trenger i prinsippet ikke å tenke selv, men skal bare utføre noe som andre har bestemt. (Hofstad, Jegtvik og Wolden, 2014). Slik jeg oppfatter denne artikkelen går den ut med kritikk om at metoder som ”De utrolige årene”, frarøver pedagogene mulighetene til å handle ut ifra egen kunnskap og ferdighet. Filosofen Hans Skjervheim (1996) har også stilt seg kritisk til instrumentell pedagogikk. Hans perspektiver er også aktuelle og trekke fram knyttet til tidlig innsats i barnehagen og satsningen på dette. (Skjervheim, 1996). Han kritiserer fokuset på vitenskapsidealet og objektgjøring av barn. (Skjervheim, 2000). Skjervheim (1996) hevder at

det må etableres en relasjon hvor barnet posisjoneres som en likeverdig deltaker i pedagogiske prosesser, altså blir sett på som et subjekt. (Skjervheim, 1996).

Tidlig innsats er en del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og en bruk av standardiserte programmer og kartlegging for å identifisere og forebygge vansker hos barn på et tidlig tidspunkt er en del av dette. Dette er noe Arnesen (2012) stiller seg kritisk til. Hun opplever at slike programmer skaper et fokus på læring, kontra et fokus på inkludering. Barnehagen som en arena for inkludering, lek og omsorg blir overskygget av det instrumentelle fokuset på læring og skoleforberedelse. (Arnesen, 2012). Mye av kritikken til slike manualbaserte programmer som "De utrolige årene" framhever det instrumentelle ved disse, og dette kommer jeg tilbake til i drøftingene senere i oppgaven.

2.5 Mine forskningsdeltakere

Forskningsdeltakerne i denne studien består av tre barnehagelærere med ulik bakgrunn og erfaring. Alle har fått fiktive navn i overensstemmelse med konfidensialitetsprinsippet. Bjarne ble ferdigutdannet barnehagelærer i 2005 og har nå arbeidet som pedagogisk leder i snart 10 år. Bjarne er og har arbeidet på avdeling med de eldste barna fra 5-6 år. Bjarne sin barnehage har drevet "Dinosurskole i barnehage" i tre år og han har vært med og hatt ansvaret fra starten av. Han har både hatt ansvar for 3-4åringene og 5-6åringene sine leksjoner med "Dinosurskole i barnehage".

Marianne ble ferdigutdannet barnehagelærer i 1994, og har nå arbeidet i barnehage i over 20 år. Hun har vært pedagogisk leder i alle årene hun har jobbet som barnehagelærer. Marianne er pedagogisk leder for barn i alderen 3-4 år. Marianne er inne i sitt tredje år hvor hun har ansvaret for og gjennomfører "Dinosurskole" i sin barnehage. Det første året hadde hun 5-6åringene sine leksjoner, men har nå de siste to årene hatt leksjoner for 3-4åringene.

Bodil ble ferdig utdannet barnehagelærer i 2000 og har arbeidet som pedagogisk leder siden den gang. Bodil er pedagogisk leder for barn i alderen 1-2 år. Hun har og har hatt ansvaret for gjennomføring av "Dinosurskole" i over fire år, både for 3-4åringene og 5-6åringene i sin barnehage.

Felles for alle tre forskningsdeltakerne er at de alle har vært gjennom kurset i skole- og barnehageprogrammet, før de senere tok kurs i det forebyggende barneprogrammet. På bakgrunn av både deres erfaring og opplæring, vil jeg si at alle har gode forutsetninger for å kunne gi et bredt innblikk i erfaringer knyttet til ”Dinosauerskole i barnehage” som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse.

KAPITTEL 3

METODE

I denne studien har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming som metode. Kvalitative tilnærminger gir godt grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldig informasjonsdata om personer og situasjoner (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning har flere tilnærminger som for eksempel intervju og observasjon. Uansett tilnærming er et av kjennetegnene ved kvalitative studier at man tar for seg et lite, relativt ensartet felt og går i dybden på det. Et annet kjennetegn ved slik forskning er forskerens nærhet til feltet det forskes på, ved for eksempel å intervju forskningsdeltakerne. Videre kjennetegnes kvalitativ forskning gjennom at det først og fremst er deltakernes stemmer som skal frem. Dette selv om den ferdige studien blir å inneholde flere ”stemmer”, som forskerens og også andre teoretikere sin stemme. Et annet viktig kjennetegn omhandler at forskeren må finne en dypere mening bak ordene som deltakerne uttrykker. Teori spiller en viktig rolle i denne prosessen hvor forskeren stadig må fortolke datamaterialet (Moen og Karlsdóttir, 2011). Med andre ord omhandler målet med kvalitativ forskning å frembringe så beskrivende og så mye informasjon som mulig omkring hvordan mennesker opplever sider ved sitt liv. En slik metode egner seg godt for å løfte frem og få innsikt i andre sine erfaringer, følelser og tanker (Dalen, 2013). Med tanke på denne studiens problemstilling fant jeg det mest hensiktsmessig å benytte meg av en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som metode for datainnsamlingen. Denne metoden passet godt til min problemstilling, siden jeg vil ha tak i deltakernes tanker, meninger, opplevelser og erfaringer omkring fenomenet det forskes på. Gjennom dette intervjustudiet ville jeg få tak i deltakernes egne tanker og erfaringer omkring ”Dinosauerskole” som et tiltak de benytter seg av i sin arbeidshverdag. Videre i dette kapitlet ønsker jeg å forklare hva som kjennetegner det kvalitative intervjuet som forskningsmetode. Deretter vil jeg redegjøre for forskningsprosessen, samt begrunnelser for de valgene jeg har tatt gjennom denne. Til slutt vil jeg drøfte oppgavens kvalitet og prosedyrer knyttet til sikring av denne.

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med intervju er å fremskaffe så fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever siden ved sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har omkring tema som blir tatt opp i intervjuet. (Thagaard, 2013). Intervju egner seg godt

til å få innsikt i deltakernes egne erfaringer, tanker og følelser omkring ulike studiers fokusområder. I et forskningsintervju ønsker forskeren å belyse sin problemstilling som er bestemt på forhånd. Med tanke på utformingen av min problemstilling ble nettopp intervju den mest aktuelle metoden for innsamling av datamaterialet. Det er barnehagelærerne sine egne erfaringen, tanker og følelser omkring ”Dinosauerskole i barnehage” som skal fram i denne studien. Et intervju kan legges opp på flere måter, hvor det ofte skilles mellom åpne eller mer strukturerte former. (Dalen, 2013). En mellomting mellom disse formene omtales gjerne som semistrukturert og blir også kalt *det kvalitative forskningsintervjuet*. I det kvalitative forskningsintervjuet er temaene forskeren skal spørre om bestemt på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes underveis i intervjuet. Forskeren kan på denne måten følge deltakernes fortelling, men samtidig sørge for å dekke temaene som er relevante for og videre kunne belyse problemstillingen. Det hele fungerer som en samtale mellom forsker og deltaker som styres av de temaene forskeren har planlagt på forhånd. (Thagaard, 2013). Spørsmålene som stilles er åpne, noe som gir deltakerne rom til selv å trekke fram det de erfarer som viktig angående emnene. (Postholm, 2010). Forskeren må sees på som en tilnærmet nøytral mottaker til deltakernes erfaringer, men både forsker og deltaker bidrar til den kunnskapen som kommer fram via et intervju. (Thagaard, 2013). Det kvalitative forskningsintervjuet skal heller føre fram til en forståelse av fenomenet som studeres enn å forklare det. (Postholm, 2010).

3.2 Forskningsprosessen

Forskeren følger gjerne en prosjektplass som bør beskrives grundig slik at det blir mulig for andre å følge prosessen og stille kritiske spørsmål underveis. (Dalen, 2013). Videre kommer en beskrivelse av min forskningsprosess.

3.2.1 Forskerens rolle og forforståelse

I kvalitativ metode er det forskeren selv som er det viktigste forskningsinstrumentet. Det er forskeren som står for datainnsamlingen, analysen og tolkingen av datamaterialet. (Nilssen, 2012). Gjennom hele denne prosessen står forskeren overfor mange valg, for eksempel valg av problemstilling og forskningsdeltakere. Derfor blir det viktig at forskeren reflekterer grundig over de ulike beslutningene denne prosessen fører med seg. Jeg som forsker har gjennom hele denne prosessen tenkt meg godt om før jeg tok endelige beslutninger, enkelte

ganger fant jeg også ut at jeg måtte tenke meg om på nytt og ta et annet valg som viste seg videre å fungere bedre. Ved at forskeren selv er det viktigste instrumentet påvirker selv studien, men blir også selv påvirket av det som skjer gjennom hele denne forskningsprosessen. Forskerens tilstedeværelse vil påvirke selve situasjonen og dermed også deltakerne atferd, videre vil også forskerens forhold til deltakerne være av betydning i forhold til hva slags informasjon forskeren vil få. Forskerens forforståelse vil også være av betydning. (Dalen, 2013).

Forskeren er som tidligere nevnt det viktigste forskningsinstrumentet, derfor er det viktig at dette instrumentet redegjøres for. Forskeren påvirker hele forskningsprosessen og forståelsen av den. All slik forståelse er bestemt av en forforståelse, som omfatter forskerens egne meninger og oppfatninger omkring det fenomenet som studien omfatter. Forforståelsen vil også bære preg av det teoretiske rammeverket som forskeren har kunnskaper om, tidligere erfaringer og holdninger. Uansett del i forskningsprosessen, enten det er i møtet med forskningsdeltakerne eller med datamaterialet stiller alltid forskeren med en slik forforståelse. Utfordringen med dette er å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av det deltakeren uttaler. Ved at forskeren er bevisst sin egen forforståelse, vil det gjerne også føre til mer sensitivitet når det kommer til å se muligheter i eget datamateriale. (Dalen, 2013). For meg som forsker var det også nettopp min forforståelse som gav meg ideer og lysten til å begi meg ut på nettopp dette forskningsprosjektet. For meg var det viktig å være bevisst på denne forforståelsen gjennom hele prosessen for å justere og tilpasse dens framtrede og påvirkningskraft. Min forforståelse bærer preg av teorier og litteratur jeg har lest omkring emnene i studien, samt egne tidligere erfaringer. Litteratur omkring sosial kompetanse og ”Dinosauerskole” fungerer som det teoretiske rammeverket siden dette er teori som omgir studien og som jeg benyttet meg av i mine forberedelser. (Nilssen, 2012). Jeg deler sammen utdanningsbakgrunn som alle mine deltakere, noe som kan være en fordel når det kommer til forståelse. Vi har på dette viset et felles utgangspunkt, i tillegg har jeg arbeidet som tilkallingsvikar i flere barnehager og også gjennomført et vikariat over en kortere periode. Videre har jeg selv observert en gjennomføring av ”Dinosauerskole”, så jeg har fått et lite innblikk i hvordan dette programmet utføres i praksis. Dette kan også bidra til at jeg får en bedre forståelse av det deltakerne uttaler i intervjuene. En ulempe med en slik lik bakgrunn kan være at man kommer for nært og ikke klarer å opprettholde en kritisk distanse på det man forsker på. Jeg arbeidet bevisst med dette og hadde alltid i bakhodet at jeg

skulle stille med et åpent sinn, både under selve intervjuene, og i analysen og tolkningen av datamaterialet. Det var til syvende og sist ikke mine meninger eller erfaringer knyttet til fenomenet som skulle fram, men deltakerne sine. Min egen forforståelse skulle kun fungere som støtte i min tolkning og forståelse av deltakerne sine uttalelser. Jeg ville med andre ord unngå å gå inn i prosjektet med en fordømmende holdning til fenomenet som skulle studeres. Jeg ville være åpen for det uventede og unngå å dømme at datamaterialet ikke passer inn i forståelsen jeg hadde gjort med på forhånd, siden det ville ha påvirket resultatene og gjort de mindre troverdige (ibid). En kvalitativ forsker er klar over at forskningen er verdiladet, det er ikke mulig å legge helt til side sin forforståelse og subjektivitet. Det er ikke et mål at forskeren skal legge sin subjektivitet helt til side, men la den komme fram. Det som er viktig er at forskeren blir bevisst den og klargjør den for seg selv og andre. (Postholm, 2010). Ved å gjøre dette kan leseren se studiens funn i lys av forskerens forhold til fenomenet som studeres. (Dalen, 2013).

3.2.2 Tilgang til feltet og valg av forskningsdeltakere

Valget av forskningsdeltakere er viktig innen kvalitativ forskning. Hvem som skal intervjues, hvor mange og hvilke kriterier de skal velges ut fra, er viktige vurderinger forskeren må gjøre tidlig i forskningsprosessen. Forskeren bør tenke gjennom hva som er et egnet utvalg og som dermed kan belyse problemstillingen og spørsmålene som er reist på en god måte. (Dalen, 2013).

Det første kriteriet jeg hadde i valget av forskningsdeltakere, var at de skulle ha ansvar for gjennomføring av ”Dinosauerskole” for barn mellom 3-6år i sine barnehager. Andre kriterium for utvelgelsen var at de skulle være utdannet barnehagelærere, og ha minst 5års erfaring fra dette yrket. Som forsker stilte jeg disse kriteriene for å finne et utvalg som på best mulig måte kunne belyse min problemstilling. Jeg ønsket at alle deltakerne skulle ha minimum 5år i yrket på grunnlag av at de da gjerne har god erfaring fra praksisfeltet som omhandler arbeid med barn. De har da også gjerne erfaring med barns utvikling av sosial kompetanse, noe som også er et begrep man lærer om gjennom den utdanningen de har tatt. Videre ble det også viktig at deltakerne har gjennomført eller gjennomfører programmet ”Dinosauerskolen” i sine barnehager. Dette for at de skal kunne gi bred informasjon om sine erfaringer, opplevelser og meninger om dette tiltaket.

Det kan være oppfatninger omkring hvor mange forskningsdeltakere det bør være i en studie som dette. Med tanke på denne studien sitt omfang og tidsramme, kom jeg fram til at det var hensiktsmessig å ta utgangspunkt i tre deltakere. Ved mindre forskningsprosjekt vil det være tilstrekkelig med tre forskningsdeltakere. (Postholm, 2010). Utvalget er også stort nok hvis det gir en forståelse av det fenomenet som studeres. Utvalgets størrelse bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser av datamaterialet som skal samles inn. (Thagaard, 2013). Gjennom intervju av tre barnehagelærere kan jeg klare å finne felles sentrale aspekter og essenser i deres uttalelser. Disse vil utgjøre fellesnevneren og kjernen av deres erfaringer omkring ”Dinosauerskole” som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse i barnehagen og danne selve resultatet av studien.

Jeg ønsket å snakke med barnehagelærere som har eller har hatt ansvar for ”Dinosauerskole i barnehage” og som ville dele sine erfaringer omkring dette tiltaket. Jeg kontaktet styrere på ulike barnehager jeg fant ut drev med ”De utrolige årene” for å finne deltakere som passet mine kriterier til utvalg. Jeg fikk respons fra flere styrere som gjerne la fram prosjektet mitt i for aktuelle kandidater i deres barnehager. Deretter fikk jeg kontaktinformasjon til de barnehagelærerne som ønsket å delta på mitt masterprosjekt for videre kontakt. En deltaker kontaktet jeg direkte, siden jeg allerede visste at denne barnehagelæreren gjennomfører ”Dinosauerskole i barnehage” i sin barnehage. Grunnen til dette er at jeg hadde min praksisperiode ved denne barnehagen da jeg studerte siste året på barnehagelærerutdanningen. Jeg kontaktet til sammen tre barnehagelærere og avtalte tidspunkt for intervju.

Hensikten med denne studien er å løfte fram barnehagelæreres erfaringer med ”Dinosauerskole i barnehage” som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse. Bjarne, Marianne og Bodil, mine forskningsdeltakere, fylte alle mine kriterier for utvalg av forskningsdeltakere. På denne måten hadde de all grunn til å kunne gi meg et godt datamateriale til denne studien.

3.2.3 Informert samtykke, konfidensialitet og andre etiske betraktninger

Samfunnet stiller krav til at all vitenskapelig forskning skal reguleres av etiske prinsipper. (NESH, 2009). Retningslinjer for vitenskapelig forskning går på krav om informert og frivillig samtykke, informasjon til deltakerne og konfidensialitet. (Dalen, 2013). I de etiske

retningslinjene til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* står det at samtykket skal være informert. Noe som vil si at den det forskes på skal være informert om forskningsprosjektets metodikk/prosedyrer, formål, type forventede resultater og planlagt formidling. (NESH, 2009). På bakgrunn av viktigheten av at deltakerne er godt informert om alle aspekter ved studien, utformet jeg derfor et informasjonsskriv til mine deltakere om informert samtykke (vedlegg 2). Dette skrivet fikk deltakerne tilsendt i god tid før intervjuene skulle finne sted. De skrev også under på dette skjemaet før intervjuet skulle begynne. Skrivet inneholdt også informasjon om muligheten de har til når som helst å trekke seg fra prosjektet. Dette uten at det medfører noen form for konsekvenser og at informasjonen angående deltakerne da blir slettet umiddelbart.

Som forsker har jeg ansvaret for å ivareta konfidensialiteten og hvordan dataene blir behandlet og oppbevart. Det er viktig at all informasjon som forskningsdeltakerne gir blir behandlet konfidensielt. (Thagaard, 2013). For å unngå at deltakerne kan identifiseres, og det er derfor viktig at alle opplysningene blir behandlet på en varsom måte for å sikre anonymitet. (NESH, 2009). I denne studien kan det forekomme at forskningsdeltakerne og miljøer kan gjenkjennes. Av den grunn brukes det i denne studien fiktive navn på deltakerne, og hvordan informasjonen blir presentert ble til enhver tid overveid og nøye tenkt igjennom. Siden denne studien innebærer at det kan dreie seg om behandling av personopplysninger, ble det meldt inn til godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (vedlegg 3). Studien ble godkjent av NSD og jeg hadde dermed tilgang til forskningsfeltet og kunne avtale tidspunkt for intervju med mine deltakere.

3.2.4 Utforming og utprøving av intervjuguide

Med tanke på at jeg valgte å benytte det kvalitative forskningsintervjuet ble det behov for å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide omfatter sentrale tema og spørsmål som videre skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Utarbeiding av intervjuguide er gjerne en tidkrevende prosess hvor forskeren skal omsette studiens problemstilling til konkrete tema og spørsmål. (Dalen, 2013). Før selve utformingen av min intervjuguide, gikk mye av tiden med til å lese meg opp på teori omkring både sosial kompetanse og programserien ”De utrolige årene”. Under denne opplesingsperioden noterte jeg stadig ned spørsmål som dukket opp og som kanskje kunne passe inn i en intervjuguide. Da jeg for alvor begynte med

utarbeidingen av intervjuguiden hadde jeg alltid problemstillingen liggende ved siden av meg, noe som gjorde det enklere å finne tema og spørsmål som virkelig var relevante. Jeg valgte å benytte meg av ”traktprinsippet” da jeg utformet guiden. Det vil si at jeg begynte med enkle spørsmål fordi jeg ønsket å få deltakerne til å føle seg vel og komfortable i intervjusituasjonen, samt for å få dem til å åpne seg. Disse spørsmålene omhandlet blant annet deltakernes utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Videre utviklet jeg spørsmål som fokuserte mer direkte på de sentrale emnene. Disse spørsmålene gikk mer på deltakerne sine erfaringer og tanker knyttet til fenomenet. Mot slutten handlet spørsmålene igjen mer om generelle forhold for å skape en rolig og fin avslutning på intervjuet for deltakeren (ibid). Jeg var opptatt av at spørsmålene skulle være åpne og ikke virke ledende på deltakerne. Dette for at deltakerne skulle åpne seg og fortelle med egne ord om sine opplevelser og det de erfarte som viktig å uttrykke. Jeg ba deltakerne ved flere anledninger om å beskrive noe eller hvordan de erfarte noe.

Jeg har svært lite erfaring innen det å være forsker, så for å forberede meg til intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju med en tidligere medstudent fra barnehagelærerutdanningen som nå er ute i arbeid. På denne måten fikk jeg prøv meg selv som intervjuer og fikk testet intervjuguiden min. Gjennom egen praksis skjer gjerne den beste læringen av intervju. (Thagaard, 2013). Jeg erfarte at dette stemte bra, jeg synes det var verdifullt å prøve seg gjennom et slikt prøveintervju. Det ga meg en innsikt i hvordan intervjuguiden fungerte og jeg fikk kjenne på kroppen hvordan det var å skulle intervju en annen person. Jeg fikk innblikk i hvordan jeg ville være som intervjuer, jeg ønsket å stille gode spørsmål, følge disse opp med gode oppfølgingsspørsmål og være en aktiv lytter. En som viser oppmerksomhet mot mine deltakere og viser engasjement i det de uttaler. (Nilssen, 2012). Jeg gjorde noen små endringer til på intervjuguiden etter prøveintervjuet, siden jeg oppdaget at noen spørsmål gikk litt over i hverandre og det var ett par som kunne oppleves som ledende. Dette hørte jeg selv da jeg stilte min tidligere medstudent spørsmålene høyt og hun bekreftet også det jeg opplevde. Jeg endret også en del formuleringer på spørsmålene, slik at de enda bedre skulle få fram det jeg spurte etter. Videre utprøvde jeg også intervjuguiden på to familiemedlemmer før jeg følte guiden var ferdig. Intervjuguiden ligger vedlagt (vedlegg 4).

3.2.5 Gjennomføring av intervju og transkribering

Jeg gjennomførte ett intervju per uke i februar 2015, uke 5, 6 og 7. Dette ga med god tid til å notere ned umiddelbare tanker omkring hvert enkelt intervju. Intervjuene ble gjennomført på et møterom i hver av de ulike barnehagene. Jeg hadde hatt kontakt med alle deltakerne før intervjuene, så stemningen var avslappet, god og komfortabel. For meg var det en positiv opplevelse, og deltakerne ga også uttrykk for at det opplevdes som positivt å delta på mitt masterprosjekt. Det fikk dem til å tenke over sin praksis og reflektere rundt det de drev på med. Jeg var svært spent på forhånd siden jeg hadde så lite erfaring med intervju fra tidligere, men barnehagelærerne var svært blide og delte gjerne sine erfaringer. Jeg opplevde at jeg også her klarte å være en aktiv lytter, og lot deltakerne få god tid til å uttrykke sine svar etter hvert som jeg stilte spørsmål. Disse pausene ga dem tid til å tenke, videre fikk de også god tid til å svare slik at de fikk fortelle det de ønsket.

Etter endt første intervju og gjennom transkribering av det følte jeg ved flere anledninger at jeg skulle ønske at jeg hadde stilt flere oppfølgerspørsmål. Dette førte til at jeg kontaktet denne deltakeren på nytt, og fikk muligheten til å komme tilbake å gjennomføre et rast intervju til med oppfølgerspørsmål. Noe jeg var svært takknemlig for. Dette førte til at det gikk bedre på de resterende to intervjuene. Jeg hadde da med meg ferdigformulerte oppfølgingsspørsmål og ble generelt mer bevisst på dette. Jeg klarte å stille gode oppfølgerspørsmål og på den måten invitere forskningsdeltakerne til videre refleksjon. (Thagaard, 2013). Ved at forskeren er redskapen, betyr også at det kan oppstå menneskelige feil. Feil som at intervjuet går for raskt frem og man glemmer å stille oppfølgerspørsmål der det er relevant og dermed miste potensiell viktig informasjon. (Nilssen, 2012). Jeg opplevde for øvrig at jeg klarte å være en god aktiv lytter for mine deltakere. Jeg hadde mye blikkontakt, nikk og smil under hele intervjuet, og som nevnt fikk jeg også etter hvert stilt gode oppfølgingsspørsmål til mine deltakere. En nærmere beskrivelse av intervjuene finnes som vedlegg (vedlegg 5).

3.2.6 Analyse av datamateriale

I analysen av datamaterialet benyttet jeg meg av koding og kategorisering. (Nilssen, 2012). Jeg satt igjen med mange koder etter flere gjennomlesninger av transkripsjonen av intervjuene, som videre ble sammenfattet til tre kategorier. Kategoriene ble *”Øvelse gjør mester”*, *hjelp og støtte gjennom hele hverdagen*, og *utvikling av sinnemestring*. Disse tre

kategoriene utgjorde til sammen kjernen og hovedessensen i datamaterialet mitt. En nærmere beskrivelse av denne analyseprosessen finnes som vedlegg (vedlegg 5).

3.3 Kvalitet i studien

Det er flere dimensjoner som er relevante for å vurdere forskningens kvalitet. I kvalitativ forskning dreier dette seg gjerne om begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*. Ved å ta hensyn til ulike etiske betraktninger vil også kvaliteten på forskningen øke.

3.3.1 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Det er av betydning at forskninger er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, og derfor vurderes med hensyn til troverdighet. Dette innebærer at forskeren skal overbevise leseren om at forskningsprosessen er utført på en tillitsvekkende måte som gir uttrykk for troverdighet. Forskeren må argumentere for troverdighet ved å gjøre rede for hvordan dataene har blitt til i løpet av forskningsprosessen. (Thagaard, 2013). Jeg har prøvd og på best mulig måte gitt et godt og tydelig innblikk i mine framgangsmåter i dette metodekapitlet, for og på den måten sikre troverdighet i min studie. Målet for meg har vært å beskrive forskningsprosessen på en måte som gjør den ”gjennomsiktig”. Vet at jeg tydelig gir uttrykk for grunnlaget for mine tolkninger gjennom å redegjøre for hvordan analysen gav grunnlaget for de resultatene jeg kom fram til. I empiri, analyse og drøftingsdelen styrkes troverdigheten ved at jeg gir eksempler direkte fra datamaterialet i form av sitater, altså deltakerne sine egne uttalelser om emnet. Dette viser også hva jeg tolker og analyserer ut ifra, og bidrar til å skille mellom informasjon fått fra intervjuene og mine egne vurderinger av denne informasjonen. Det er også viktig at forskeren er bevisst på og redegjør for relasjonen til forskningsdeltakerne, og at erfaringer i felten er av betydning for dataene som utvinnes (ibid). Relasjonen med mine deltakere opplever jeg som åpen og god. Selv om jeg på forhånd hadde kjennskap til en av deltakerne, opplevde jeg ikke det intervjuet spesielt annerledes enn de andre. Jeg følte jeg fikk god kontakt med alle deltakerne og opplevde stemningen som komfortabel og trygg. Jeg fikk opplevelse av at alle deltakerne også følte dette siden de pratet i veg og var svært villige til å dele sine erfaringer omkring emnet med meg. Intervjuguiden min var som nevnt tidligere preget av åpne spørsmål, for og på minst mulig måte å påvirke svarene til deltakerne. Under transkriberingen oppdaget jeg at noen av oppfølgingsspørsmålene mine kunne i noen grad virke litt ledende. De fleste av disse ble brukt bevisst for å bekrefte at jeg forsto hva de mente, slik som: ”vil det si at du erfarte...” og ”vil det si at du erfarer at...”. Slike spørsmål kan også styrke troverdigheten gjennom at jeg får riktig inntrykk i hva de virkelige mente.

Bekreftbarhet er knyttet til tolkningen av resultatene. Det går på om forskerens tolkninger av resultatene er gyldige. For å sikre kvaliteten ved denne dimensjonen må forskeren være kritisk til sine egne tolkninger. (Thagaard, 2013). Derfor vurderte jeg mine egne tolkninger på flere tidspunkt i prosessen. Jeg stilte spørsmål til mine valg og tolkninger, for å se om andre tilnærminger kunne stemme bedre. Jeg testet ut kategoriene mine flere ganger ved å forsøke å dele de opp eller sette sammen til en helt ny kategori, for å se om dette belyste deltakernes uttalelser på en bedre måte. Mitt forhold til miljøet og emnet som forskes på, kan ha betydninger for tolkningene og resultatet. Kjennskap til miljøet kan gjøre at forskeren får et grunnlag for forståelse av det fenomenet som studeres, fordi erfaringene gir grunnlag for gjenkjennelse. Det kan også gjøre at overser og er mindre åpen. Jeg hadde noe kjennskap til miljøet fra tidligere samt en av deltakerne, men var svært opptatt at dette ikke skulle påvirke prosessen på noen som helst negativ måte. Det er viktig at forskeren sier noe om dette siden det gir leseren mulighet til å vurdere ståstedet til forskeren og om det kunne ha påvirket prosessen og resultatene på noen måte (ibid). Jeg var bevisst på dette og møtte derfor miljøet og alle deltakerne med et åpent sinn for og på best mulig måte få et innblikk i deres tankeverden og erfaringer omkring emnet i studien.

3.3.2 Member checking

Forskeren kan også sikre bekreftbarhet gjennom å få sine egne tolkninger bekreftet av andre. For og på denne måten sikre studiens bekreftbarhet har jeg fått mine tolkninger drøftet og bekreftet i samtaler med veileder, en medstudent og av deltakerne gjennom member checking. Jeg avtalte med deltakerne etter intervjuene at jeg kunne ta kontakt på ny og da gjennomføre member checking. Member checking innebærer at jeg går tilbake til forskningsdeltakerne og ber dem lese gjennom min analyse og si om de kjenner seg igjen i beskrivelsene og tolkningene jeg har gjort. (Postholm, 2010). På denne måten får jeg bekreftet at mine tolkninger er i samsvar med deres erfaringer omkring fenomenet, at deres oppfatning av virkeligheten samsvarer med mine resultater fra analysen. Ved å gjennomføre denne prosedyren skapes det gjerne en troverdig studie. Jeg tok som avtalt kontakt med mine forskningsdeltakere etter gjennomført analyse. De fikk en beskrivelse av kategoriene og empirien og tolkningene som hadde ført fram til disse. Alle tre deltakerne ga uttrykk for at de kjente seg igjen i det jeg framla for dem. Tidligere studier som bekrefter ens funn, gir også grunnlag for bekreftbarhet.

En viktig del av kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse av det fenomenet som studeres. Det er fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarheten. Dette omhandler om den tolkningen som utvikles i prosjektet, også kan være relevant i andre sammenhenger. For å sikre kvalitet gjennom overførbarhet må forskeren argumentere for at tolkningen i egen studie kan være relevant i en større sammenheng. Det gjelder å argumentere for at den forståelsen man har kommet fram til, også kan være relevant også i andre sammenhenger. Gjennom studien kom jeg fram til sentrale trekk ved fenomenet, dermed kan forståelsen utviklet i denne ene studien også ha gyldighet i andre sammenhenger. Utfordringen i denne studien er at det er få antall deltakere som skal representere en populasjon (alle barnehagelærere som gjennomfører ”Dinosurskole i barnehage” i Norge), noe som er umulig. Analysene og tolkningene av datamaterialet og resultatene av dette er grundig koplet opp mot og tolket ut fra teori. Resultatene denne studien har gitt kan dermed gi en pekepinn på hvordan ”Dinosurskole i barnehage” som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse erfares. Videre blir det opp til leseren selv å vurdere om funnene er nyttige og overføringsverdi i andre sammenhenger. (Thagaard, 2013).

KAPITTEL 4

ØVELSE GJØR MESTER

I analysen av datamaterialet kom det fram at barnehagelærerne hadde erfaringer med at ”Dinosauerskole i barnehage” er en arena som inneholder gode metoder hvor barna får øvd seg på sosiale ferdigheter. Innlæring og øving på slike ferdigheter er ofte en viktig del i utviklingen av sosial kompetanse. (Weissberg og Greenberg 1998 i Ogden, 2012). Barna får ulike erfaringer med sosiale ferdigheter gjennom programmet, noe som kan føre til økt utvikling av en slik kompetanse. Deltaker Bjarne sier blant annet dette om sine erfaringer knyttet til programmet og tiltaket ”Dinosauerskolen”: *”Nei så vi jobber med å styrke sosial kompetanse og øver i ”Dinosauerskolen” og det føles som det virker”*. Dette sitatet omtaler ”Dinosauerskolen” som en arena hvor barna får øvd seg og på den måten styrke sin sosiale kompetanse. Det å øve innebærer gjerne å gjøre, noe som kan bidra til å styrke utviklingen. Øvelse gjør mester? *”Jeg hører og jeg glemmer, jeg ser og jeg husker, jeg gjør og forstår”* (Konfucius 551-479 f.kr i Nordli og Thormodsæter 2010). Dette sitatet fra Konfucius, en kinesisk filosof sier at lærdom gjerne kommer ved at man ser og gjør, observerer og praktiserer. Senere har flere teoretikere dannet seg teorier som også omhandler at ”å gjøre” (øvelse) står sentralt i innlæring av ferdigheter og tilegnelse av sosial kompetanse. Bandura og Dewey er gode eksempler på slike teoretikere. Dette kapitlet setter fokus på deltakernes erfaringer knyttet til barna, og hvordan ”Dinosauerskolen i barnehage” og dens metoder kan bidra til utvikling av deres sosiale kompetanse. Først i dette kapitlet vil jeg presentere Bandura (1977, 1997) sin sosiale læringsteori og begrepene modellæring og self-efficacy. Elementer fra Deweys (Solerød, 2005) pedagogiske teorier vil også bli omtalt. Deretter kommer analyse og empiri, og kapitlet avsluttes med drøfting.

4.1 Teori

Sosial læringsteori innebærer prosesser i menneskers tilpasning til og interaksjon med sine sosiale omgivelser. En slik teori vektlegger betydningen av å ha gode rollemodeller når barns skal tilegne seg sosiale ferdigheter som omgivelsene krever. (Bandura 1997 i Glavin og Lindbäck, 2014). Barn blir ikke født med ferdig utviklet sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, dette er noe som må læres. Slik ny lærdom kan erverves enten ved direkte erfaring eller gjennom observasjon. Sosial læringsteori sier at barn tilegner seg sosial kompetanse gjennom modellæring, hvor de observerer og deretter imiterer voksne og

jevnaaldrende modeller. (Bandura, 1977). Når man må takle hverdagslige hendelser og situasjoner, vil noen av responsene vise seg å være suksessfulle, mens andre gir ingen effekt eller får uheldige utfall. Gjennom disse ulike formene av forsterkning vil suksessfulle resultater på oppførsel etter hvert bli valgt. Gjennom å observere de ulike resultatene på deres handlinger, vil barna kunne utvikle hypoteser omkring hvilken atferd som er passende i ulike situasjoner. Læring og utvikling på dette området vil ta lengre tid og være mer strevsomt hvis man utelukkende skal stole på effekten av at egne handlinger skal informere om hvordan man bør oppføre seg sosialt. Heldigvis sier Bandura (1977), at de fleste mennesker lærer sosiale ferdigheter gjennom å observere modeller. Gjennom å observere andre skaper man ideer om hvordan nye ferdigheter blir praktisert, og senere vil dette ligge som informasjon som fungerer som en guide for egen praksis av lignende ferdigheter. Det øverste premisset i teorien er at sosial læring foregår gjennom at barn observerer rollemodeller som utfører sosiale ferdigheter. (Bandura, 1977). Nettopp denne formen for læring kalles modellæring, og den kanadiske psykologen Albert Bandura har i stor grad bidratt til forståelse av dette begrepet. (Gundersen og Moynahan, 2006). Bandura (1977) skiller mellom innlæring av atferd og praktisering av den lærte atferden. Selv om barn lærer sosiale ferdigheter, er det først når atferden er anvendelig eller blir bekreftet på andre måter, at den tas i bruk av barnet. Sosial læring skjer blant annet gjennom observasjon og styrkes gjennom praktisering, øvelse og tilbakemeldinger på egen sosial handling. Barn tilegner seg sosial kompetanse gjennom slik modellæring, hvor de observerer voksne eller jevnaldrende og deretter imiterer dem. (Ogden, 2012). Barna tolker det de observerer på bakgrunn av deres tidligere erfaringer og kunnskaper de allerede har. Videre observerer de også resultater på egne handlinger og trekker slutninger på om dem lykkes eller ikke med disse. (Glavin og Lindbäck, 2014). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det at barn må få trening i å medvirke til positive former for samhandling. (Rammeplan, 2011). Gjennom modellæring kan barna oppleve dette, og på den måten utvikle seg i en positiv retning. Det å observere dyktige utøvere i ulike sosiale samspillsituasjoner kan være en vesentlig del i prosessen med å utvikle sosial kompetanse. Etter observasjonen skal barna selv kunne vise liknende atferd i situasjoner som krever det. En ”modell”, ifølge Bandura (1977) er de stimuli som gir den som observerer informasjon om hvordan man kan opptre i lignende anledninger senere. Bandura (1977) definerer ”modell” som de stimuli som gir observatøren informasjon om hvordan man kan opptre ved senere anledninger. Det kan dreie seg om et annet menneske, film, TV, bilder og lignende. (Bandura, 1977).

Observasjonen av modellene fungerer som en guide til hva som er hensiktsmessig og god sosial atferd og slik observasjonslæring, eller modelllæring, styres av fire prosesser: *oppmerksomhet*, *retensjon*, *reproduksjon* og *motivasjon*. Den første prosessen dreier seg om *oppmerksomhet*, det å ha fokus rettet mot modellen. Den andre prosessen går på *retensjon*, forklart som evnen til å huske det man har sett og hørt av modellen. *Reproduksjon* er den tredje prosessen og omhandler å gjøre det samme som man har sett og hørt av modellen. Den siste og fjerde prosessen er *motivasjon* og går på årsaken eller grunnen man har til å utføre handlingen, og til å bruke ferdigheten. Den som observerer får med seg at modellen oppnår forsterkning ved utførelse av den ønskede ferdigheten. Forsterkning i denne sammenheng kan dreie seg om et smil eller annen form for takknemlighet fra den andre parten. Denne type forsterkning skal kunne øke sannsynligheten for at den ønskede atferden eller ferdigheten benyttes ved senere anledninger også. (Bandura, 1977).

Et annet sentralt begrep hos Bandura (1997) er self-efficacy. Dette begrepet omhandler betydningen av menneskers tro på egen mestringsevne. En viktig del av sosial kompetanse er hvordan man selv opplever den, hvordan barna selv opplever sin sosial kompetanse. Det er ikke tilstrekkelig at andre oppfatter et barn som sosialt kompetent, hvis det ikke har tro på seg selv. (Bandura, 1997). Denne troen på seg selv og sine evner til å mestre kaller Bandura for self-efficacy. Self-efficacy er en følelse som utvikler seg etter hvert som man lærer seg å mestre ulike ferdigheter. Denne følelse oppstår altså ut fra alle de erfaringene man gjør seg når man lykkes i ulike situasjoner. Når man da opplever å lykkes, øker følelsen av self-efficacy. Det er ikke sikkert man lykkes med engang, men med øvelse kan man få det til. Self-efficacy er en generell forståelse og en tro på egne evner til å mestre ulike situasjoner og lykkes i disse. Å ha kunnskaper og ferdigheter gir ikke høy oppnåelse hvis man mangler selvsikkerheten til å bruke den på en god måte. Jo mer deres personlige tro på mestring øker, jo bedre blir de til å prestere. Suksessfulle prestasjoner vil også igjen øke deres personlige mestringstro, mens feilende prestasjoner igjen vil minke den. Utvikling av self-efficacy skjer gjennom egne mestringserfaringer, andres mestringserfaringer, tilbakemeldinger og formidlinger fra andre til barnet, og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. (Bandura, 1997). Med andre ord er vår self-efficacy eller selvoppfatning et resultat av erfaringer vi gjør oss, og

dermed er resultat av samspillet mellom menneske og dets miljø. (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Læring foregår gjennom aktiv deltakelse også i John Deweys teorier. “Learning by doing” ble et slagord som virker beskrivende for Deweys teorier omkring pedagogikk. Får barna delta aktivt i læringsaktuelle situasjoner, utvikler de kompetansen sin ved at de gjennom utprøvelse og å motta veiledning opplever mestring. Å legge til rette for slik mestring gjør at barna kan oppleve seg selv i rollen som en som får det til. (Nordli og Thormodsæter, 2010). Slike erfaringer er viktige når det kommer til å utvikle et positivt og godt selvbilde, samt det gir grunnlag for dannelse av self-efficacy som nevnt tidligere. Ifølge Dewey er læring en prosessuell og relasjonell aktivitet, som både kan knyttes til situasjon, til erfaring og til undersøkelse. Situasjoner blir definert som møtepunkter mellom mennesker, mellom mennesker og omgivelser, og mellom mennesker og samfunn. Siden menneskers liv ifølge Dewey er sammensatt av utallige situasjoner, prøver han å få fram erfaringsmangfoldet i menneskets sosialiseringssprosess og de ulike kvalitetene disse erfaringene kan ha. Situasjoner kan med andre ord skape mange erfaringer. Ifølge Dewey dreier erfaring seg om samhandling i situasjoner, altså er all erfaring sosial siden den innebærer kommunikasjon. Læring skjer gjennom erfaring hvor problemløsning (undersøkelsesmetoder) står i fokus, og læring må ifølge Dewey forstås som kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer. Erfaringer har ulike kvalitet og ulike verdier, for pedagoger blir det viktig å tenke over hvilke erfaringer som kan konstruere god læring for barna. Dewey hevdet at innhenting av kunnskap krevde en fremgangsmåte. Han utviklet undersøkelsesmetoden (også kalt problemløsningsmetoden), som består av fem trinn:

- En følt vanske, problem eller konflikt.
- Lokalisering og definisjon av problemet.
- Ulike løsningsforslag.
- Resonnere omkring konsekvensene og følgene av løsningsforslagene.
- Videre observasjon og eksperimentering som fører til aksept eller forkasting av løsningen.

Denne metoden vektlegger at man må være åpen for at framtidig innsikt kan skape grunnlag for ny kunnskap. (Vaage, 2000). En slik følt vanske, problem eller konflikt kan for eksempel dreie seg om hvem av barna som hadde den gule bilen først. Her settes barna i aktivitet for å

løse dette problemet, de er aktive under løsningen av problemet. Barna føler et problem, noe som ifølge Dewey er utgangspunkt for all læring. Læringen fortsetter gjennom barnas egne forsøk på å løse problemet. Til slutt prøver gjerne barna ut sine løsningsforslag i praksis for å se om det fungerer. (Solerød, 2005). I denne sammenhengen blir barnehagelæreren en person som kan støtte og veilede barna i denne prosessen med å løse ulike problemer som oppstår. Dette kan gjøres ved å stille gode spørsmål til barnet; ”hvordan kan du løse dette?”. Dewey (2000) tror at utdanningsinstitusjoner bør bygge videre på aktiviteter som barnet allerede er fortrolig med fra hjemmet. Videre bør institusjonene gjengi disse aktivitetene på måter som gjør at barnet gradvis lærer meningen med dem og blir i stand til å utøve sin egen relasjon til dem. Dewey (2000) hevder dette som nødvendig og at det er den eneste veien å gå for å sikre kontinuitet i barnets utvikling, og for å gi de nye ideene som barna møter i barnehage og skole en bakgrunn i tidligere erfaringer. Hvis det gjøres slik vil læring være en del av barnas livserfaring, i motsetning til ren forberedelse ved fokuset på at en viss informasjon skal formidles på bakgrunn av noe annet som de senere skal gjøre. (Dewey, 2000).

Bandura (1977) sin sosial læringsteori og begrepet modellering peker uten tvil på at øvelse er sentralt i innlæringen av ulike sosiale ferdigheter og sosial atferd. Først må ferdigheten observeres, så utføres av barna selv for at optimal læring skal finne sted (Bandura, 1977). Gjennom øvelse kan også barnas Bandura (1997) sitt begrep self-efficacy øke, noe som i stor grad bidrar positivt til deres selvfølelse. (Bandura, 1997). John Dewey gjennom slagordet ”learning by doing” sier også at barna selv må utføre handlingen/ferdigheten for at den på best mulig måte skal kunne læres og utvikles. (Solerød, 2005).

4.2 Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet kom det fram at barnehagelærerne erfarte at metodene som de benytter seg av i ”Dinosaurskole i barnehage” gir barna muligheter til å øve seg på sosiale ferdigheter. Disse øvingene kan gi et godt utgangspunkt for at barna skal utvikle sin sosiale kompetanse, øvelse gjør mester? Jeg skal først presentere deltakernes beretninger omkring hvordan de legger opp leksjonene på ”Dinosaurskole i barnehage”. De sier:

(1) Bjarne:

Også treffer det at vi ser det som heter ”Snurr film” på TV-en og da kan det være film av Willy eller av Mari eller Lille Skilpadde eller noe slikt, eller barn

som leker da. Og det kanskje kan være noe som skjer, noen som blir utenfor eller noen som dytter eller ja. Så prøver vi å finne problemet, og så diskuterer vi og kommer fram med løsninger.

(2) Bodil:

Eh, også går vi videre, etter vi liksom har klart å finne ut hvordan følelsen trist er da. Så går vi videre, hva er det som gjør at du blir trist, også mye forskjellige rollespill og alt om det da, og tar trekker inn fra hverdagen, og etter det så er det da hva kan du gjøre når du blir trist, løsninger. Og sånn er liksom ”Dinosaurskolen” bygd opp da. Det er liksom det å finne ut hva som på en måte er problematikken, hvorfor blir det sånn og hva kan vi gjøre med det.

Bjarne (1) forteller at de pleier å se vignetter av barn eller dukker, og deretter diskuterer de fram til løsninger på problemet som denne viste. Barna eller dukkene på filmen fungerer her som ”modeller”, og gjennom disse filmene får barna se både positive og negative løsninger avhengig av hvordan barna handler. (Bandura, 1977). God bruk av sosiale ferdigheter skaper gjerne positive resultater og omvendt. Barna skal også være med i prosessen med å finne problemet og diskutere seg fram til gode løsninger på situasjonen. *Oppmerksomhet* er et begrep i Bandura (1977) sin modelleringsteori. Oppmerksomhet kan i ”Dinosaurskolen” skapes ved at barna ofte finner dukker spennende og interessante, noe som gjør at de følger med. Bodil (2) forklarer i dette sitatet hvordan hun legger opp leksjonene på ”Dinosaurskole i barnehage”. Det går på først å identifisere følelsen og hvordan vi opplever denne følelsen inni oss. Videre skal barna kunne finne ut hva som er problemet og som skaper følelsene, og hvorfor det blir slik og til slutt finne løsninger. Bodil (2) sier også at de gjerne tar i bruk rollespill, noe som gjerne gir barna mulighet til å praktisere og øve på ferdighetene. Framgangsmåten som Bodil her beskriver inneholder mange likhetstrekk med Deweys undersøkelsesmetode, hvor barna først kjenner på et problem som igjen skal løses. (Bandura, 1977; Dewey, 2000; Solerød, 2005). Hun forteller også at de trekker inn fra hverdagen, noe som gir barna mulighet til å kjenne igjen konteksten og det skaper verdi. Bandura (1977) sier at konteksten er viktig, og det kan gjerne legges opp til at rollespillene settes inn i en sammenheng som er reell for den som reproducerer (barna). (Bandura, 1977). Bodils uttale kan også sees i sammenheng med Dewey (2000) sin tanke om at læring innebærer kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer, altså fra hendelser fra barnas hverdag. Han hevder at læring innebærer kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer, noe som kan vise til viktigheten av å trekke inn reelle hendelser og erfaringer barna har fra sin virkelige hverdag inn i ”Dinosaurskole i barnehagens” innhold. (Dewey, 2000).

Videre forteller Bodil:

(3) Bodil:

Og det jeg tenker er så bra med ”Dinosaurskolen” da at det gjentas mye, det er utrolig konkret og det er veldig sånn læring ved gjentakelse. Jeg sitter ikke kun og snakker om å dele, vi gjør, vi tegner kanskje om å dele. Vi opplever det å dele, vi altså vi gjør det på mange forskjellige måter.

Bodil (3) har erfaringer ved at barna gjennom ”Dinosaurskole i barnehage” får lært sosiale ferdigheter gjennom bruk av flere metoder for læring. De gjør ferdighetene, utfører dem og får opplevd dem, noe som gjerne kan ses i sammenheng med John Dewey sin pedagogiske teori ofte omtalt som ”learning by doing” (Solerød, 2005). Retensjon er et begrep under Bandura (1977) sin modelleringsteori. Retensjon går på det å huske ferdigheten, noe som ”Dinosaurskolen” kan bidra til gjennom repetisjon og en grundig gjennomgang av ferdighetene for barna. (Bandura, 1977).

Videre ble det aktuelt å lure på om barnehagelærerne har gjort seg noen erfaringer som tilsier at barna tar til seg læring gjennom disse metodene på ”Dinosaurskole i barnehage”, skjer det noe med barna? De sier:

(4) Bjarne:

På mange vis å være med å gi dem de små verktøyene som skal til for å hjelpe dem, øve rett og slett. Det hjelper, det å øve på ting. Gjennom vignetter, rollespill, gjennom diskusjoner, gjennom prat, gjennom gode eksempler, gjennom positive tilbakemeldinger når de lykkes. Gjennom mange forskjellige måter å hjelpe dem, så er det jo faktisk mulig å hjelpe dem.

(5) Bodil:

Og da sant går vi gjennom hver og en av løsningene da ikke sant og barna får rekke opp hånda og komme med løsninger selv. Så går vi gjennom løsninger, hva tenker du om den løsningen? Synes du den var god? Ikke sant, så prøver vi det, kanskje vi rollespiller det. Så kanskje at vi rollespiller først som voksne, også får barna komme og rollespille sammen med meg etterpå. Så spør jeg ”hva syns du om den løsningen, syns du den var god?”, ”ja, syns du det ble bedre inni deg nå når vi ja løste det slik?”, som når vi tok utgangspunkt i en situasjon da. Så det er utrolig hva barna klarer å gi uttrykk for det altså.

(6) Marianne:

Ja, eh, det gjør de. Og de, barna er veldig positiv til det, de syns det er veldig artig. spennende. Det er litt slike ting som vi ikke snakker så mye om til vanlig liksom. Også får de være mye delaktig selv. Vi spør de: ”hva tror dere?”, ”hva ville du ha gjort?”, ”hva tror du kunne blitt gjort annerledes?”, han Willy, ”hva tror dere han Willy skulle gjort når det ble slik, det her ble jo ikke noe artig?”, for han Willy, han roter jo til det litt.

(7) Bjarne:

Ofte mange gode forslag. Eh, og noen er jo veldig flink og kommer med gode forslag.

(8) Bodil:

Så absolutt for å svare på spørsmålet, så ser jeg jo det at, eh, de klarer å lære seg de her strategiene da. Også er det jo viktig at vi voksne er der som støttespillere for å klare at de skal huske på de her stegene i løsningen da.

(9) Marianne:

Ja, etter hvert så gjør de det. De lærer seg det er en tankegang. ”Okei, hva er det”, de skjønner det ikke helt til å begynne med, men så lærer de seg veldig godt etter hvert ja. På å se, skjønne og hvordan kan det bli bra. Så, nei jeg syns de har veldig godt utbytte av det. Det syns jeg.

Bjarne (4) har erfaringer som tilsier at det hjelper å øve på ting, gjerne gjennom rollespill, diskusjoner og forsterkning (positive tilbakemeldinger). Hans erfaringer tilsier at ved å jobbe på denne måten, og ved bruk av de metodene ”Dinosauruskole i barnehage” er bygd opp av, er det mulig å hjelpe barna på vei til å utvikle sosial kompetanse. *Reproduksjon* er et begrep under Bandura (1977) sin teori om modellering. Reproduksjon er når barna (observatørene) gjentar ferdigheten de observerte at modellen utførte. De reproduserer og øver på de sosiale ferdighetene de observerer. I det vanlige liv vil de fleste velge å reprodusere en vellykket handling som de har observert, når de selv kommer opp i samme situasjon som den som utførte den vellykkede handlingen. (Bandura, 1977). Først demonstreres handlingen i vignetter, så blir barna med og rollespiller etterpå og får på denne måten oppleve og øvd seg på ferdigheten. Bjarne never også at barna får positive tilbakemeldinger når de lykkes, noe som fungerer som en forsterkning når de utfører ønsket ferdighet og gir motivasjon til barna om å gjøre dette ved senere anledninger også. *Motivasjon* er også et begrep under Bandura (1977) sin teori om modellering. I ”Dinosauruskole i barnehage” er det fokus på forsterkning i demonstrasjonen, noe som vil kunne fungere som motivasjon for barna. Ved at barna ser at modellen oppnår et positivt resultat under vignetten, og ved at de selv får positive tilbakemeldinger under treningen av ferdigheten gjennom rollespill, kan det gi god motivasjon

for barna til å benytte seg av denne ferdigheten senere. (Bandura, 1977). Bodil (5) forklarer videre at barna etter å ha sett en vignett eller voksne i rollespill, selv skal være aktører. Dette fører til at barna selv får øvd og rekonstruert den ønskede sosiale ferdigheten. Barna blir også satt til å lære seg den ønskede sosiale ferdigheten gjennom å gjøre den. (Bandura, 1977; Solerød, 2005; Dewey, 2000). Hun legger også til at det er utrolig hva barna klarer å gi uttrykk for, noe som gir en indikasjon på at dette er noe barna forstår og lærer noe av. Marianne (6) nevner noe her om at barna er mye delaktige gjennom dette programmet, noe som fører til at barna synes det er artig og spennende. De er delaktige ved at de blant annet skal være med på å finne løsninger på ulike problemer som har med sosial kompetanse og gjøre. Ved å være delaktig på denne måten får barna et godt utgangspunkt i å lære seg sosiale ferdigheter. Marianne nevner også her at hun erfarer at barna tar til seg læring gjennom å delta på "Dinosauerskole i barnehage", gjennom slik delaktighet. Barna lærer gjennom å være delaktige og selv utføre de ferdighetene som læres på "Dinosauerskole i barnehage", de får trening i å medvirke til positive former for samhandling. (Rammeplan, 2011). Voksne som stiller gode spørsmål, kan også sees i sammenheng med momenter i John Dewey sin teori. De stiller spørsmål til barna for å stimulere til videre tankegang og utvikling av gode løsninger. (Solerød, 2005; Dewey, 2000). Bjarne (7) har også erfaringer med at barna ofte kommer med gode forslag på å løse problemer de har sett på video eller gjennom rollespill. Bodil (8) sier noe om erfaringene rundt "Dinosauerskole i barnehage" som arena for å tillære seg sosiale ferdigheter. Hun erfarer at barna klarer å lære seg ulike strategier som de ulike sosiale ferdighetene innebærer (for eksempel problemløsning og konfliktløsning) som de lærer på "Dinosauerskole i barnehage". Det blir også viktig å fungere som støttespillere i stegene i løsninger slik at barna tilslutt lykkes. Dewey refererer i sin teori til at slik støtte og veiledning er viktig i prosessen med å finne gode løsninger. (Solerød, 2005). Marianne (9) har erfaringer knyttet til det med at barna etter hvert skjønner tankegangen bak de sosiale ferdighetene og emnene, og utvikler sin kompetanse rundt dette etter nok øving og samtale på "Dinosauerskole i barnehage". Hun sier også at hun opplever at barna har veldig godt utbytte av "Dinosauerskole i barnehage", på grunn av fremgangen hun ser.

Selv om "Dinosauerskole i barnehage" inneholder bestemte leksjoner, gir Bjarne uttrykk for at ikke alle vignetene oppleves som like nyttig å benytte seg av, han sier:

(10) Bjarne:

Eh, så ser på sånn vignetter og de er sånne som vi har fått tilsendt. Noen er bra og noen er dårlige. Eh, så vi har etter hvert så har vi klart å luke ut dem som vi syns er dårlige.

Bjarne (10) legger vekt på at i sitt arbeid med ”Dinosaurskole i barnehage” velger han å benytte seg av vignetter han opplever gode i leksjonene sine. Dette kan være vignetter han opplever som meningsfulle for barna, og som inneholder noe som er aktuelt for dem i deres hverdag. Som Dewey (2000) påpeker at det bør bygges videre på aktiviteter som barnet allerede er fortrolige med, for at det skal kunne skapes en relasjon til dem. (Dewey, 2000).

Barnehagelærerne sier følgende angående sine erfaringer om at ”Dinosaurskole i barnehage” bidrar til utvikling av sosial kompetanse:

(11) Marianne:

Ja, den gjør det. Eh, en bevisstgjøring til dem. En annet, andre ord og begrep for ting også, eh, har de. De klarer liksom å nyansere det mer. De klarer å forklare, for de vet hvordan man løser problem for eksempel og da, de klarer det, får det til bedre. Jeg har sett det er mye positivt med det og det gir jo motivasjon, for det er jo ganske arbeidsomt også da.

(12) Bodil:

Ja, det tror jeg. Mhm, ellers så har det vært veldig lite motiverende og holdt på med det.

(13) Bjarne:

Eh, så vi ser jo forandring på barna, men hva som skyldes ”Dinosaurskolen” og ikke, det er jo ikke så enkelt å si.

Marianne (11) påpeker at ”Dinosaurskole i barnehage” fungerer som en bevisstgjøring for barna. De får lære hva det for eksempel vil si å være sint og hvordan man kan takle en slik situasjon på en hensiktsmessig måte. Siden det ligger mye arbeid bak å gjennomføre ”Dinosaurskole i barnehage”, fungerer det som en stor motivasjon for Marianne (11) at hun har sett mye positivt komme ut av det. Bodil (12) tror også ”Dinosaurskole i barnehage” og dens metoder bidrar til å utvikle barns sosiale kompetanse, hvis ikke hadde det vært lite motiverende å gjennomføre programmet. Bjarne (13) påpeker også at han opplever at barna endrer og utvikler seg, men det er vanskelig å si hva som kun skyldes ”Dinosaurskole i barnehage”.

4.3 Drøfting

I analysen av datamaterialet kom det fram at barnehagelærerne løftet frem erfaringer som benyttes i programmet for innlæring av og øving på sosiale ferdigheter, og barnas reaksjoner på dette. Det kom fram at barnehagelærerne erfarte ”Dinosaurskole i barnehage” som en arena hvor barna får muligheter til å utvikle sosiale ferdigheter. Fokuset til deltakerne var på metodene som omhandlet bruk av vignetter, rollespill og refleksjoner, og hvordan barna responderte på dette. Deltakerne skisserte ”Dinosaurskole i barnehagen” som en arena hvor barn får øvd seg på sosiale ferdigheter, og programmet fungerer som en bidragsyter i utvikling av deres sosiale kompetanse. I dette kapitlet har jeg presentert empiri som underbygger dette, og analysert denne empirien i lys av teori. Jeg fant at barnehagelærerne la vekt på at innholdet og metodene som benyttes under programmet har en positiv effekt på barna. De lærer seg tankegangen bak og ulike strategier som skal til for å lykkes i ulike sosiale utfordringer.

Sosial kompetanse vil si å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Det dreier seg om forståelse for sosiale forhold og prosesser, og mestring av sosiale ferdigheter. Den sosiale kompetansen utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser. (Rammeplan, 2011). Mine forskningsdeltakers erfaringer gir inntrykk av at ”Dinosaurskolen i barnehage” gir muligheter for å bidra i barns utvikling av sosial kompetanse, da barna etter hvert responderer positivt på de brukte metodene for innlæring av sosiale ferdigheter. Bjarne erfarer at det hjelper å øve, og gjerne gjennom bruk av flere metoder. Barnehagelærernes beretninger gir innblikk i at programmet fungerer på en slik måte at barna får øvd seg på sosiale ferdigheter ved bruk av flere metoder. I ”Dinosaurskolen i barnehage” benytter de seg blant annet av både vignetter, rollespill og diskusjoner, som kan gi barna mange opplevelser og erfaringer knyttet til sosiale ferdigheter, og videre påvirke utvikling av deres sosiale kompetanse. Disse metodene gir barna mulighet til å observere hvordan sosiale problemer kan løses, og de får selv komme med løsningsforslag og reflektere sammen om disse. Bodil erfarer at barna kommer med flere løsningsforslag, som de sammen reflekterer rundt. Hun erfarer at det er utrolig hva de gir uttrykk for, og hva de klarer å komme fram til. Marianne erfarer at barna etter hvert utvikler tankegangen sin og klarer å reflektere til hvordan sosiale situasjoner kan løses på gode måter. Barnehagelærernes erfaringer kan gi indikasjoner på at metodene på ”Dinosaurskolen i barnehage” og øvelsene som følger med, har gode utslag på barnas utvikling av sosial kompetanse.

Selv om ”Dinosurskole i barnehage” er et manualbasert program, noe som betyr at leksjonene er bestemt på forhånd påpeker barnehagelærerne at de også selv til en viss grad tilpasser innholdet. Siden innholdet i leksjonene er bestemt på forhånd, uavhengig av barna, barnegruppen og de voksne som skal benytte seg av og bedrive programmet, kan dette være riktig vei å gå. Dewey (2000) hevder som nevnt tidligere at skal læring skje, bør innholdet i læringsprosessen gjenspeile barnas erfaringer fra deres virkelighet og hverdag. Innholdet i programmet og ny lærdom bør knyttes til barnas erfaringsbakgrunn og interesser som grunnlag for rekonstruksjon av denne erfaringen. (Dewey, 2000). Det handler om å forholde seg til disse erfaringene og interessene hos barn, og rekonstruere dem på en retningsbestemt måte, for eksempel mot en bestemt sosial ferdighet. Hvordan kan ”Dinosurskole i barnehage” forholde seg til disse erfaringene og interessene hos barn når programmet består av et ferdig produsert innhold og leksjoner? Barnehagelærerne påpeker at de trekker inn hendelser og episoder fra hverdagen i leksjonene med ”Dinosurskole i barnehage”. Hvis det har vært en episode tidligere på dagen hvor to barn var uenige, kan dette danne utgangspunktet for rollespillet i leksjonen med programmet senere på dagen. På den måten blir innholdet i ”Dinosurskole i barnehage” satt sammen med erfaringer barna har opplevd tidligere, og ifølge Dewey kan læring og utvikling oppstå. (Dewey, 2000). Barnehagelærerne er også kritiske til hvilke vignetter velger å ta i bruk under leksjonene. De erfarer at ikke alle disse passer inn i konteksten til de aktuelle barna og barnehagen. Skjervheim (1996) snakker om at barna må bli sett på som subjekter ikke objekter. Det bør etableres en relasjon hvor barnet posisjoneres som en likeverdig deltaker og får medvirke i pedagogiske prosesser. (Skjervheim, 1996).

I Rammeplan (2011) står det om barns rett til medvirkning. At barn jevnlig skal få mulighet til å delta aktivt i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. (Rammeplan, 2011). Med faste manualer å følge, hvordan blir barns rett til medvirkning ivaretatt? Arnesen hevder som nevnt tidligere at satsing på slike programmer fører med seg et instrumentalistisk verdisyn. Barns medvirkning og inkludering blir overskygget av fokus på læringskrav og kontroll. (Arnesen, 2012). Slik kritikk peker på at det gjerne er en rekke utfordringer som bør tas i betraktning hvis man skal implementere programmer for tidlig innsats i barnehagen. Det blir opp til hver enkelt å vurdere om det å trekke inn barns erfaringer fra hverdagen og det

kritiske valget av vignetter er nok til å ta vare på barns medvirkning. ”Dinosauerskole i barnehage” har et tydelig mål og inneholder metoder for hvordan man kan oppnå disse. Bidrar dette innholdet til å utvikle barnas sosiale kompetanse? Sett i lys av barnehagelærernes beretninger kan svaret på flere måter være ”ja”. Det barnehagelærerne også er opptatt av er å tilpasse innholdet til sine egne barnehager, barn og barnegruppe. Det kan dreie seg om å velge ut vignetter som passer til det barna er opptatte av her og nå, eller noe som har skjedd i barnegruppa den siste tiden (nytt barn, utestenging osv). Slik tankegang er også i tråd med Webster-Stratton (2011) som påpeker at hvis man skal oppleve suksess med dette programmet, må barnehagelærerne være fleksibel og kreativ. Det handler om å integrere barns erfaringer inn i hver leksjon sier hun. (Webster-Stratton, 2011). Rammeplanen påpeker også at barnas egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen, noe som også innebærer ”Dinosauerskolen i barnehage”. (Rammeplan, 2011).

KAPITTEL 5

HJELP OG STØTTE GJENNOM HELE HVERDAGEN

I analysen av datamaterialet kom det fram at barnehagelærerne hadde mange erfaringer knyttet til viktigheten av det å ta med seg emnene fra ”Dinosauruskole i barnehage” ut i barnehagehverdagen og hjelpe og støtte barna i deres kompetanseutvikling også der. I dette kapitlet og denne kategorien settes det fokus på de voksne. Kategorien omhandler deltakernes erfaringer knyttet til dem selv og deres rolle i arbeidet med barn, og hvordan deres arbeid med komponenter fra ”Dinosauruskolen i barnehage” gjennom hele barnehagehverdagen kan påvirke barnas utvikling av sosial kompetanse. I dette kapitlet vil jeg først presentere Vygotskys teori om *den proksimale utviklingssonen* og Bruners teori om *støttende stillas*. Deretter kommer empiri og analyse, og kapitlet avsluttes med drøfting.

5.1 Teori

”Barnehagens dagligliv skal preges av samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn”. (Rammeplan 2011:23). Dette sitatet er hentet fra Rammeplanen og sier noe om at barnas hverdag i barnehagen skal bestå av støtte fra voksne, som samtidig ser viktigheten av å utfordre barn for å skape utvikling. ”Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner”. (Rammeplan 2011:33). Videre sier Rammeplan at det ikke er hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom de formelle og de uformelle læringssituasjonene. En formell læringssituasjon kan for eksempel være ”Dinosauruskolen”, hvor barna samles og skal lære bestemte kunnskaper eller ferdigheter av de voksne. Uformelle læringssituasjoner er det som foregår resten av hverdagen, hvor de voksne bidrar gjennom å styrke barns læring. (Rammeplan 2011). Denne styrkingen kan gjøres ved at de voksne hjelper og støtter barna i utfordrende situasjoner slik at de kan mestre og utvikle kunnskaper og ferdigheter.

”Det som barnet kan utføre idag i en samarbeidssituasjon, kan det utføre selvstendig i morgen” (Vygotsky i Lindèn 1992:11). Dette sitatet gir et godt innblikk i den russiske psykologen Lev Vygotskys (1992) tankegang omkring barns utvikling. Vygotsky (2005)

utviklet mye av tankene bak den sosiokulturelle læringsteorien, hvor han mente at barns læring er avhengig av menneskene i deres omgivelser. Barns kunnskaper, holdninger og verdier utvikler seg i samhandlingene med disse menneskene. Sosial interaksjon spiller altså en grunnleggende rolle for barns utvikling ifølge Vygotsky. (Lyngsnes og Rismark, 2005). Barn lærer seg strategier ved å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter de ser kompetente andre gjør, for så selv å praktisere dem i sosial samhandling. (Kloep og Hendry, 2010).

Situasjoner hvor barn ikke er i stand til å løse et problem som oppstår på egen hånd, er noe som ofte kan skje i en barnehagehverdag. Utfordringen problemet skaper kan bli for stor ved at den går ut over barnas ferdigheter, det kan for eksempel dreie seg om konfliktløsning eller adgang til lek. (Lyngsnes og Rismark, 2005). For at barna skal kunne mestre slike store utfordringer, trenger de hjelp og støtte for å komme seg videre. Det barnet kan her og nå, omtaler Vygotsky som *det aktuelle utviklingsnivået*. Innenfor dette nivået løser barna de problemene som dukker opp selvstendig og uten noen form for hjelp, men de lærer ikke noe nytt av kun å handle her. Barnet har imidlertid et utviklingspotensial, noe han refererer til som *det potensielle utviklingsnivået*. Sentralt i Vygotsky sin teori er ”avstanden” mellom det aktuelle utviklingsnivået et barn har nådd, og det potensielle utviklingsnivået. Han snakker om *den proksimale utviklingssone* hvor denne ”avstanden” kan reduseres ved hjelp fra mennesker med større kompetanse, slik at barnet kan oppnå et høyere kompetansenivå. (Vygotsky 1978, 1982 i Linden, 1992; Vygotsky 1978, 1987 i Lyngsnes og Rismark, 2005; Vygotsky 1930, 1978 i Kloep og Hendry, 2010). Den proksimale utviklingssonen er med andre ord en betegnelse på avstanden mellom hva barnet klarer på egen hånd, og hva det kan oppnå med hjelp og/eller samhandling med et mer kompetent menneske. Barnehagelærere og foreldre kan fungere som slike mer kompetente mennesker og dermed støtte barna i deres utvikling mot større kompetanse. Vygotsky påpeker at barnet blir veiledet mot nye nivåer av kunnskaper og ferdigheter. (Vygotsky 1978, 1982 i Linden, 1992). Vygotsky sin teori handler i stor grad om at læring skjer gjennom samhandling med noen som er mer kompetent enn den som skal lære. På bakgrunn av dette kan man si at barnas læring kan bli lite effektiv hvis de blir overlatt til å lære helt på egenhånd, uten hjelp fra voksne i barnehagen.

Ifølge Vygotsky foregår læring gjennom interaksjon mellom en mer erfaren og en mindre erfaren person. Han mener at den mer erfarne, for eksempel en voksen kan hjelpe barnet til å

bevege seg ut over det forventede prestasjonsnivået og til et potensielt prestasjonsnivå. Hans læringsmodell handler dermed om overføring eller videreføring av kunnskaper og ferdigheter (viten) fra mer til mindre erfarne. Dette betyr i praksis at det enkelte barn kan utnytte andres (mer erfarne barn eller voksne) hjelp og støtte, og dermed utvikle sin tankeprosess så han eller hun kan gjøre noe på egenhånd. Dette markerer bevegelsen fra avhengighet av hjelp til uavhengighet. Denne beskrivelsen av betydningen av en mer erfaren annen i læreprosessen er fundamental for Vygotskys tenkning og har påvirket Jerome Bruner i stor grad. (Smidt, 2013).

I tråd med Vygotsky sin teori om *den proksimale utviklingssonen* utviklet Jerome Bruner begrepet *støttende stillas* (fra engelske: "scaffolding"). (Bruner 1985 i Linden, 1992). Ved bruk av dette begrepet beskriver Bruner hva voksne gjør for å støtte barns læring ved å tilby dem hjelp, og etter hvert gradvis fjerne hjelpen og dermed bringe dem fra avhengighet av hjelp til uavhengighet. (Smidt, 2013). Den mer erfarne andre sin rolle i denne læreprosessen var grunnleggende for Bruner. Han betraktet pedagogens (barnehagelærerens) rolle som en sikring i å hjelpe og støtte barn i deres utvikling ved tilpasset veiledning, og dette kalte han for "scaffolding". Dette dreier seg om et støttende stillas som den voksne reiser omkring barnet, gir det mulighet til å ta små utviklende skritt, og når barnet kan klare oppgaven uten hjelp fjernes stillaset. (ibid). I læringssammenheng omhandler stillasbygging den prosessen som foregår når et mer kompetent menneske hjelper barnet til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå når det for eksempel kommer til å løse et problem eller utføre en handling. Begrepet handler om at barn får hjelp på vei mot videre læring og utvikling. Det støttende stillaset setter barnet i stand til å utføre oppgaver det ikke kunne mestre uten stillaset. Vygotsky sitt begrep om *den proksimale utviklingssone* kan bli nådd ved at barnehagelæreren fungerer som et *støttende stillas*. Barna konstruerer sin kompetanse i samspillsituasjoner der barnehagelæreren kan fungere som støttende stillas ved å veilede dem for eksempel ved å stille spørsmål og demonstrere. Det skal ikke gis fullstendige forklaringer eller oppskrifter, men støtte opp og stimulere til suksess. Stillaset forutsetter også en potensiell utviklingssone, at det er et mål med det som skal læres. Barnehagelæreren skal støtte barnet som skal lære seg noe det ikke kan fra før. Barnehagelæreren bygger et støttende stillas for barnet for å skape en lærings- og utviklingsprosess, og som gradvis fjernes når barnet blir i stand til å mestre selv. (Lyngsnes og Rismark, 2005).

5.2 Empiri og analyse

I analysen av datamateriale kom det tydelig fram at alle deltakerne erfarte det som viktig å ta med seg det som skjer på "Dinosaurskolen" ut i resten av hverdagen. De sier:

(1) Marianne:

Men det her er jo en liten stund bare, en kanskje et par ganger i uken. Så det er viktig at det som foregår på "Dinosaurskolen" videreføres resten av hverdagen. Det er en forutsetning. For det er naivt å tenke at det er, at vi får den utviklingen vi ønsker bare ved å ha det konsentrert i 20 minutter tirsdag og torsdag.

(2) Bodil:

Jaja, åja. Absolutt. For ellers er det ikke noe vits med "Dinosaurskolen. Nei, fordi "Dinosaurskolen" er jo kun det si to ganger i uken, halvtime hver leksjon. Altså tanken med "Dinosaurskolen" er jo at dette skal være noe som liksom går videre til leken, ute her for eksempel sant, sånn at de tar det med seg da.

Marianne (1) sier her at det er en forutsetning ved gjennomføring av "Dinosaurskole i barnehage" at man tar med seg det som foregår der ellers i hverdagen også for å kunne oppnå den utviklingen hos barna som de ønsker. Det samme sier Bodil (2) ved at "Dinosaurskole i barnehage" skal være noe som barna skal ta med seg i hverdagen ellers også. Som Rammeplanen sier er det uhensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. Begge har en pedagogisk hensikt og ved å knytte disse sammen kan det føre til god utvikling av blant annet sosial kompetanse. (Rammeplan, 2011). Det handler om å ta med emnene fra "Dinosaurskole i barnehage" videre i hverdagen for å kunne få den utviklingen hos barna som de ønsker gir Marianne (1) uttrykk for. Som nevnt i kap 3 anbefaler Webster-Stratton at implementeringen av "Dinosaurskole i barnehage" skal omfatte fire steg. Hvor det fjerde og siste steget går på betydningen av å arbeide videre med de tillærte ferdighetene og praktisere dem i hverdagen slik at de virkelig læres. For å fremme vedlikehold og generalisering av de tillærte ferdighetene skal barna oppmuntres til å ta i bruk disse også utenom "Dinosaurskole i barnehage" som læringsarena, slik som Bodil (2) antyder. Dette kan være utfordrende og vanskelig for barna, derfor må barnehagelærere gjøre en stor innsats i å hjelpe barna med å ta i bruk ferdighetene ellers i hverdagen. (Webster-Stratton, 2011).

I den sammenheng blir det da naturlig å se på hvilke erfaringer barnehagelærerne har i om barna tar i bruk/forsøker å ta i bruk ferdigheter lært på ”Dinosaurskole i barnehage” i hverdagen. De sier:

(3) Marianne:

Så nei vi må, vi må vite når de holder på med problemløsning må alle vi voksne, selv om de ikke er på ”Dinosaurskolen”, så må alle de voksne som er på avdelingen også vite hvordan er det vi skal lære barna problemløsning. For da kan vi minne de på hvordan var det da, for dere har jo snakket om det der også.

(4) Bjarne:

Ja, de gjør det. Nå er det kanskje noen ganger med litt hjelp. Det er noen ganger vi minner de litt på hvordan var det vi snakket om det her på ”Dinosaurskolen”, og så kommer det noe, ofte noen små, ja eller vi forsterker gjennom å si at når vi ser at de løser ting på en god måte. At ja da var det vel kanskje det vi snakket om også, at de lærer det. Har vel en følelse av det.

(5) Bodil:

Ja, jeg gjør jo det, hvis vi for eksempel tenker de som vi ser ute her nå da. Så si at de kommer opp i en konflikt da, så har jeg sett den konflikten sånn at jeg har kunne være behjelpelig, og eventuelt komme på en god løsning. Og det er jo det vi ønsker. Og det ser vi jo at det skjer. Ja, og har jo ikke vi lært de det her på ”Dinosaurskolen”, så har de ikke klart det her ute i leken. Som sagt da så må vi være, vi voksne må være der hele tiden, altså være på hugget med å lære dem det her. For selv om vi har lært de på ”Dinosaurskolen”, så er det ikke automatikk i at det går ellers også.

Marianne (3) nevner her betydningen av at alle voksne i barnehagen vet hva som foregår i ”Dinosaurskole i barnehage” for å kunne bidra med å støtte barna og påminne dem gjennom hele hverdagen. De kan gi barna påminnelser på hvordan det de for eksempel løste en konflikt under ”Dinosaurskole i barnehage”, for å få barna til å tenke over dette og deretter veilede videre i situasjonen. Bjarne (4) har også erfaringer med at barna noen ganger trenger hjelp til å gjennomføre ferdighetene fra ”Dinosaurskole i barnehage”. Minner på og forsterker gode løsningsforslag og hjelper barnet videre til å gjennomføre ferdigheter og gjennom dette komme et steg videre i utvikling av sin sosiale kompetanse. Slike påminnelser gir god hjelp og støtte for barna i deres utvikling av sosiale ferdigheter. Dette kan sammenlignes med Vygotskys teori omkring den proksimale utviklingssonen og også Bruners støttende stillas. Barna møter for store utfordringer og det stopper opp, for at de skal kunne komme seg videre trenger de hjelp og støtte. Slik hjelp og støtte kan komme gjennom påminnelse og videre veiledning slik at barnet med denne hjelpen til slutt klarer å løse utfordringen. Gjennom denne hjelpen kan barnet ved neste lignende utfordring klare å løse den selv. (Vygotsky 1978, 1982 i

Linden, 1992; Smidt, 2013). Bodil (5) påpeker betydningen av hennes tilstedeværelse for å kunne være behjelpelig, hun kan også innholdet i ”Dinosaurskole i barnehage” og får støttet opp under det som tillæres der. Voksne som er tilstede og ser når barna trenger hjelp og støtte blir viktig for at barna skal komme seg videre i sin sosiale kompetanseutvikling. Ved den hjelpen og støtten de får, gjennom veiledning i å komme på gode løsninger, klarer barna etter Bodils erfaring å gjennomføre ferdighetene.

Denne støtten og veiledningen utenfor ”Dinosaurskole i barnehage” som setting blir viktig for at barna skal få best mulig utgangspunkt til og virkelig utvikle sin sosiale kompetanse og oppnå ”Dinosaurskole i barnehage” sin målsetting. Ved å til stadighet se barnas behov for hjelp og støtte sier Bodil:

(6) Bodil:

Ja, vi må være støttespillere for dem da. Også neste gang da hvis jeg var tett på dem i dag da, så kanskje neste gang har de klart å løse det selv uten at jeg var der. Fordi de har fått så mye opplæring i det.

Bodils (6) uttalelse har referanse både til Vygotskys og Bruners teorier. Vygotsky sier at det barnet kan klare i en samarbeidssituasjon med en mer kompetent voksen i dag, kan det klare alene i morgen. Dette kan også sees i sammenheng med Bruners støttende stillas ved at støtten etter hvert kan tas bort og barnet mestrer dermed ferdigheten på egenhånd. (Vygotsky 1978, 1982 i Linden, 1992; Smidt, 2013).

5.3 Drøfting

I analysen av datamaterialet kom det fram at barnehagelærerne erfarte at å bringe med seg ”Dinosaurskole i barnehage” til resten av barnas hverdag er viktig for at barna skal kunne utvikle ønsket sosial kompetanse. Dette også med tanke på at barns sosiale kompetanse utvikles over tid i enhver samhandling med andre. (Rammeplan, 2011). Fokuset hos barnehagelærerne var på dem selv som voksne, og hvordan de på best mulig måte kunne bistå i barnas utvikling av sosial kompetanse. Barns sosial kompetanse tilegnes over tid i samspill med andre mennesker i hverdagen. (Vedeler, 2007; Rammeplan, 2011). Derfor kan det være å foretrekke at momenter fra ”Dinosaurskolen i barnehage” fortsetter utover det tidsrommet som er gitt til programmet. I dette kapitlet har jeg presentert empiri som underbygger dette, og

analysert denne ved hjelp av teorier omkring den proksimale utviklingssonen og støttende stillas. Jeg fant at barnehagelærerne erfarer at det ikke er nok med bare to halvtimer i uken med "Dinosurskole i barnehage" for å oppnå ønsket utvikling hos barna. Disse leksjonene danner derimot et godt grunnlag for videre arbeid gjennom hverdagen ved hjelp, støtte og veiledning til barn. Denne kategorien kan settes i sammenheng med den presentert i det foregående kapittel. Voksne med sin støtte og veiledning gjennom hele hverdagen bidrar gjerne til at barna får øvd seg enda mer på sosiale ferdigheter, for så å kunne mestre sosial kompetanse.

Barnehagen skal være en arena som kontinuerlig skal bidra med å støtte og fremme barns læring av sosiale ferdigheter. (Rammeplan, 2011). Barnehagelærernes erfaringer gir inntrykk av at elementer fra "Dinosurskole i barnehage" kan bidra til at barnehagen fungerer som en slik arena. Videre sier Rammeplan (2011) at anerkjennende og støttende relasjoner danner et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse. (Rammeplan, 2011). Deltakerne erfarer at hvis de klarer å være tett på med hjelp, støtte og påminnelser, så kan barna klare å løse de sosiale situasjonene selv neste gang. Noe som kan tyde på en utvikling. "Dinosurskole i barnehage" er et forebyggende tiltak, og slikt arbeid og tidlig innsats kan være komplekst og omfattende. Det virker da hensiktsmessig å trekke med seg innholdet og strategiene fra "Dinosurskole i barnehage" til resten av hverdagen i barnehagen. Barnehagelærernes erfaringer kan gi en indikasjon på at dette har skjedd, gjennom den hjelpen og støtten de gir barna ved å påminne dem om elementer fra "Dinosurskole i barnehage". Barnehagelærerne og resten av personalet samhandler med barna og støtter dem i deres utvikling mot støtte kompetanse, omtalt som *den proksimale utviklingssone*. (Vygotsky 1978, 1982 i Linden, 1992; Vygotsky 1978, 1987 i Lyngsnes og Rismark, 2005; Vygotsky 1930, 1978 i Kloep og Hendry, 2010).

En av barnehagelærerne påpeker at det kan være utfordrende å få nok tid til å informere alle de voksne på avdelingen godt nok om det barna lærer på "Dinosurskole i barnehage". Dette er vesentlig for at alle de voksne skal kunne bidra med sin hjelp og støtte til barna i deres utvikling. Slik tankegang er også i tråd med Webster-Stratton (2011) som har lagt det opp slik at det skal sendes ut et brev til de ansatte som forklarer hva barna har lært om på hver leksjon. Målet med dette er at alle de voksne skal kunne oppmuntre barna til å bruke de innlærte ferdighetene ellers også. (Webster-Stratton, 2011). En innvending mot at alle ansatte skal

arbeide etter målsettingene til ”De utrolige årene” og ”Dinosauerskole i barnehage” er at det frarøver pedagogene evnen til å tenke selv. (Hofstad, Jegtvik og Wolden, 2014). De handler automatisk etter momenter og strategier fra programmet, og metoden tar overhånd over menneskene og kunnskapen de sitter inne med. (Beck, 2013). Det kan nok være både positive og negative sider ved et slikt program, og det handler nok mye om hvordan det implementeres og hvordan det arbeides med og reflekteres rundt arbeidsmåtene i personalgruppa. På den måten får personalet komme med sine egne tanker og refleksjoner rundt arbeidet i barnehagen, og innholdet i Rammeplanen blir vedlikeholdt. Rammeplan sier at refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå personalets pedagogiske drøftinger. (Rammeplan, 2011). Dette vil si at personalet må vurdere om egen praksis og barnehagens innhold bidrar til å fremme verdiene som løftes fram i Rammeplanen og som skal ligge til grunn for barnehagers virksomhet. I følge mine deltakere virker det som de er ganske bevisst bruken av programmet ”Dinosauerskole i barnehage”, ved at de for eksempel velger ut vignetter og trekker inn hendelser fra hverdagen for å tilpasse innholdet etter barna sine. Dette gir også barna muligheten til å medvirke også når det kommer til ”Dinosauerskole i barnehagen”.

KAPITTEL 6

UTVIKLING AV SINNEMESTRING

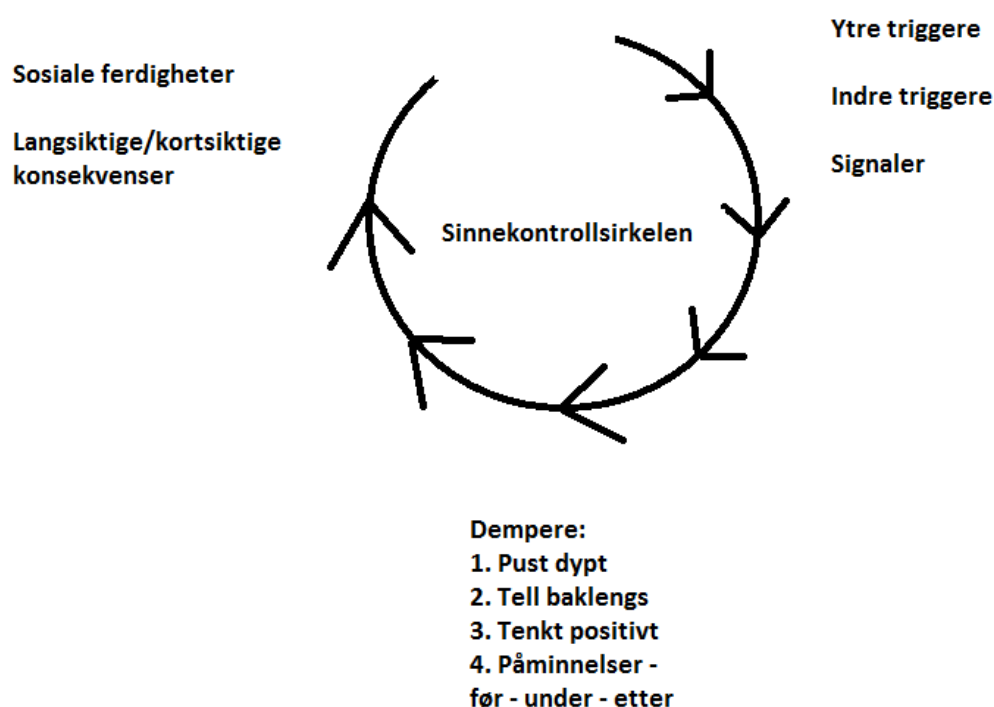
I analysen av datamaterialet kom det fram at barnehagelærerne ofte nevnte sinnemestring når det kom til positiv utvikling ved barnas deltakelse på programmet ”Dinosauerskole”. Det kom fram at de hadde gode erfaringer omkring barns utvikling av kunnskaper og ferdigheter innen sinnemestring gjennom deltakelsen. *”Ja, det har jeg. Spesielt i forhold til det med sinnemestring, (...) ja at de klarer å kontrollere sinne sitt mer”*. Dette sitatet er hentet fra deltaker Marianne hvor hun forteller om sine erfaringer omkring ulike endringer hun har sett hos barn som har deltatt på ”Dinosauerskole”. I dette kapitlet vil jeg først presentere teori om sinnemestring, deretter kommer empiri og analyse. Til slutt i kapitlet kommer en drøftingsdel.

6.1 Teori

Sinne er en følelse som alle mennesker gjerne opplever fra tid til annen. Sinne er i seg selv er en naturlig følelse. Det er en naturlig beredskap som ligger i oss mennesker og blir gjerne aktivert når vi føler oss truet eller feilmessig behandlet. (Gundersen og Moynahan, 2006). Sinne er en sterk emosjonell reaksjon på noe som provoserer, og kan føre til aggressiv og uhensiktsmessig oppførsel. Sinne fungerer som et forsøk på å ta styringen eller få kontroll over situasjonen hvor ens sikkerhet blir truet. (Novaco, 1975).

Sinne kan ofte føre til aggressiv utagering i ulike situasjoner som utløser en slik følelse. Hvis sinne når et slikt nivå at det hemmer oss i å foreta normale vurderinger i en situasjon og det fører til uhensiktsmessig aggresjon, kan denne naturlige følelsen ofte føre til dårlige situasjoner og opplevelser. Uhensiktsmessig aggresjon kan handle om slag, dytt og lignende som svært sjelden bedrer situasjonen. (Gundersen og Moynahan, 2006). Om sinne fører til aggressive handlinger eller ikke, kommer an på typen provokasjon, situasjonens begrensninger, og hvordan man selv foretrekker å takle slike situasjoner. Menneskers sinne og aggresjon påvirker ens handlingsmønstre og oppførsel. Man kan slå, rope og slenge med dører og disse negative responsene opptrer under ren opphisselse som sinne fører med seg. I en slik tilstand handler man også gjerne før man tenker, noe som kan føre til uhensiktsmessige handlinger. (Novaco, 1975).

På samme måte som barn må lære seg å gå og snakke, må også regulering av følelsesmessige reaksjoner som sinne utvikles og læres. En slik tillært regulering vil kunne føre til unngåelse av uhensiktsmessige handlinger i situasjoner hvor man blir provosert. (Webster-Stratton, 2014). Feindler (2006) har utviklet et sinnekontrolltreningsprogram som går på hjelp til å identifisere eksterne sinneutløsere, egne signaler på sinne, og ta i bruk teknikker for å dempe sinne. Treningen går også ut på å utvikle alternative tankemønstre for å bidra til å løse konflikten ved å skape distanse til sinneutløseren. En siste del av denne treningen går ut på å etablere nye proaktive handlinger som kan erstatte tidligere uheldige handlingsmønstre. (Feindler 2006 i Gundersen og Moynahan, 2006). Med andre ord så går sinnemestring ut på mer enn å få kontroll over sinne, målet er å danne nye alternativer til handling som gjerne løser en situasjon bedre enn før. Komponentene i dette sinnemestringsprogrammet kan oppsummeres i en modell først designet av Salmon (2006). (Salmon 2006 i Gundersen og Moynahan, 2006):



Figur 1. Sinnekontrollskjema av Salmon (2006).

Forklaring på modellen i figur 1: Ytre triggere kan gå ut på at noen sier eller gjør noe som ikke føles greit, det kan for eksempel dreie seg om at et barn tar en leke fra et annet barn. Hos dette andre barnet vil dette gjerne ikke føles greit i det hele tatt og det kan utløse en følelse

som sinne. (Gundersen og Moynahan, 2006). Indre triggere er det man tenker eller sier til seg selv når man eksponeres for en slik ytre trigger. Det man sier til seg selv kan være at ”den leken var min”. (Goldstein 1998 i Gundersen og Moynahan, 2006). Signaler går ut på hvordan man selv kjenner på seg selv at man blir sint. Det kan for eksempel dreie seg om å kjenne at man får høy puls (hjerterbank), blir varm i kroppen, rød i ansiktet og anspenthet i muskulaturen. (Gundersen og Moynahan, 2006). Deretter går treningen i sinnemestring over på ulike teknikker man kan gjøre for å dempe sitt eget sinne, slik at det ikke fører til noe uhensiktsmessig og ukontrollerbart. Dette kan gjøres ved å trekke pusten langsomt, telle sakte baklengs fra 5 og tenke positive tanker. Påminnelser som kan få det økende sinne til å begrenses kan være å snakke til seg selv for eksempel slik: ”jeg må bevare roen” og ”ta det rolig”. (Gundersen og Moynahan, 2006). Disse teknikkene skal kunne hjelpe med å bli rolig og få kontroll over situasjonen igjen, slik at man unngår uhensiktsmessige og mulige negative utfall. Det samme hevder Novaco (1975) som sier at sinne kan bli trent til å fungere som et hint på hvordan man videre skal handle. Dette gjennom at man øver på å bli bevisst på signalene kroppen gir som et uttrykk for at man begynner å bli sint. Opplevelsen av sinne og oppmerksomhet omkring signalene kroppen sender ut når man blir sint kan fungere som et tegn på at en tillært sinnemestringsteknikk bør benyttes for å kunne unngå en negativ situasjon. (Novaco, 1975).

For å opprettholde personlig kontroll i en situasjon som trigger sinne, har Meichenbaum (1972) skapt en teknikk som går på selv-instruksjon. Gjennom denne teknikken bruker man uttalelser til seg selv for å skape kontroll over sin egen oppførsel og dermed situasjonen. Denne teknikken har blitt brukt til å jobbe med impulsive barn, og har vist god effekt på dem. Teknikken sikter på å endre uhensiktsmessige reaksjoner på sinne ved å endre hva barn sier til seg selv (Meichenbaum 1972 i Novaco, 1975). Det å telle til 10 kan bidra til å innskyte tanke før impulsive og uhensiktsmessige reaksjoner. Novaco (1975) sin definisjon på hva målet med sinnemestring er går på det å lære å dempe gryende sinne, og også gjøre barn i stand til å håndtere provokasjoner på en effektiv måte. Dette kan ifølge Novaco (1975) gjøres på flere måter, blant annet gjennom bevissthet og avspenningstrening. Bevissthet kan sammenlignes med signaler nevnt angående sinnekontrollssirkelen. Det omhandler at bevissthet omkring sitt eget sinne vil øke sannsynligheten for at personen klarer å regulere sinne sitt og unngå negative konsekvenser av høy opphisselse. For å kunne regulere opphisselsen sin og begynnende sinne, må man først på en eller annen måte bli klar over at det forekommer. Folk

vet vanligvis at de har vært sint, men ofte gjenkjenner de sinne sitt for sent når den oppstår. Hvis man lærer å lytte til sin egen opphisselse tidlig i sekvensen ved å gjenkjenne interne og eksterne signaler, vil evnen til å regulere sinne bli bedre. (Novaco, 1975). Avspenningstrening kan sammenlignes med det som kalles dempere i sinnekontrollsirkelen. Å lære kontroll av sitt eget sinne gjennom avspenningstrening vil øke sannsynligheten for å kunne mestre å regulere sinne sitt. Davidson (1967) sier at gjennom å lære avslappende prosedyrer kan en lære å identifisere spenning, men kanskje enda viktigere at man kan lære å kontrollere og regulere denne spenningen eller opphisselsen. (Davidson 1967 i Novaco, 1975). Novaco (1975) gjennomførte en undersøkelse (pre/post-test) og resultatene viste at det å kombinere selv-instruksjon og avspenningstrening var effektivt for å redusere sinne hos personer som deltok i undersøkelsen. (Novaco, 1975).

Carolyn Webster-Stratton (2014) sier at hvis barn blir sinte er det stor mulighet for at de trenger å få forslag til hvordan de skal roe seg ned, for videre å kunne foreta god problemløsning. For å kontrollere sinne bør barna først lære å gjenkjenne egne følelser og signaler på disse, videre bør de utvikle strategier for å roe seg ned. Eksempler på dette kan være å hjelpe barna med å gjenkjenne kroppens signaler, avspenningsøvelser, lære barna å tenke positivt om en hendelse og skilpaddeteknikken. (Webster-Stratton, 2014). De tre førstnevnte kan i stor grad sammenlignes med tidligere nevnt teori i dette kapitlet, skilpaddeteknikken derimot er noe som kommer fra ”Dinosaurskole i barnehage”. ”Dinosaurskole i barnehage” inneholder flere emner som nevnt tidligere, og sinnemestring er en av disse. Under dette emnet skal barna lære om hva sinne innebærer og kunne lære å kontrollere sinne sitt for å mestre situasjoner hvor de blir sinte. Barna skal kunne få kjennskap og opplevelse av at sinne kan påvirke god problemløsning og skape uhensiktsmessige situasjoner. Barna skal kunne gjenkjenne sinne i seg selv og også hos andre, og forstå at det er greit å føle sinne på ”innsiden”, men ikke utagere ved å slå eller skade noen andre (handle uhensiktsmessig). Barna skal lære å takle sine reaksjoner på sinne. De skal kunne få en forståelse for at ting som skjer med dem, ikke nødvendigvis var slemt ment eller et forsøk på å såre dem. Denne enheten vil også bestå av at barna skal få praktisere alternative responser på å bli ertet, mobbet eller kjeftet på av en sint voksen. (Webster-Stratton, 2011). Skilpaddeteknikken (Lille Skilpadde sin sinnemestringsstrategi) fra ”Dinosaurskole i barnehage” kan fungere som en effektiv måte for barn å roe seg ned på. For å lære barna denne teknikken skal barnehagelæreren be barna om å forestille seg at de har et skall som de

lam trekke seg inn under når de blir sinte. Deretter skal barnehagelæreren be barna om å si: ”stopp”, trekke pusten dypt, gå inn i skallet, ro deg ned og tenk. Den voksne oppmuntrer barna til å være under skallet sitt til de føler seg rolige nok til at de kan komme ut og prøve igjen. (Webster-Stratton, 2014).

6.2 Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet påpekte deltakerne at første steg i innlæringen av sinnemestring var å gi barna en forståelse av hva følelsen sint innebærer og at det er lov til å være sint. De sier:

(1) Bjarne:

Snakker en del om det. Hvordan det er å være sint, hvordan føles det, hvordan ser vi ut når vi er sint, hvordan kjennes det inne i oss, hva kan vi gjøre når vi er sint.

(2) Marianne:

Å lære de å kjenne på ja, det var ikke noen god følelse. Hvordan følelse er det, at det ikke er bare at de ubevisst blir sint, men at de kjenner de nyansene.

(3) Bodil:

Jobber veldig sånn parallelt med følelsen av sånn forskjellige innfallsvinkler ikke sant, viser hvordan en person ser ut, kanskje vi ser oss i speilet, vi voksne viser hvordan vi ser ut, hvordan kjenner vi det på kroppen (10.02.15).

Barnehagelærerne erfarer å gjøre barna bevisste på hva følelsen sint er som et første steg i å lære barna sinnemestring (1, 2, 3). Som Bodil (3) påpeker viser de voksne hvordan de selv ser ut når de føler en følelse. Noe som gir barnehagelærerne en god mulighet til å samtale med barna om følelser og hva disse innebærer for å øke deres bevissthet og gi dem innblikk i hva sinne er (Webster-Stratton, 2014). Marianne (2) sier noe om at barna skal få en forståelse av hvordan følelsen er, på den måten kan de selv klare å kjenne den igjen hos seg selv. Hun sier også noe om at de ikke blir ubevisst sint, barna skal kunne forstå at det er noe som skaper denne reaksjonen og følelsen i dem. Dette kan ses i tråd med ytre triggere i sinnekontrollsirkelen nevnt tidligere. Altså at det ofte er en hendelse som trigger og utløser sinne. (Salmon 2006 i Gundersen og Moynahan, 2006). Dette har også med bevissthet å gjøre, det at barna må bli bevisste for å videre kunne regulere seg. (Novaco, 1975). Bjarne (1) sier at de ønsker å gi barna en forståelse av hvordan de ser ut og hvordan det kjennes på kroppen å være sint. Dette kan sammenlignes med signalene som nevnes i sinnekontrollsirkelen og bevissthet som Novaco (1975) nevner som en viktig del i å mestre sinne. (Salmon 2006 i

Gundersen og Moynahan, 2006; Novaco 1975). Ved at barna blir bevisste på signalene kroppen gir uttrykk for når man blir sint, og på den måten kjenner barna at de blir sinte og kan ta kontroll over situasjonen for de vet hva som skjer. Utsagnene fra deltakerne kan altså sees i sammenheng med første del av sinnekontrollsirkelen (ytre triggere, indre triggere og signaler). Barnehagelærerne forteller videre omkring det å lære barna strategier for å kontrollere sinne sitt når det har oppstått og hvilke erfaringer de sitter igjen med angående dette. De sier:

(4) Bodil:

Også har du jo Lille Skilpadde, når det blir konflikter og slikt, trekker han seg inn i skallet sitt. Ja, så det er jo en av metodene vi lærer barna da. Det med å trekke seg inn i skallet da.

(5) Marianne:

Øve seg på å puste, å ha mer ord for det, mer refleksjoner rundt at han ble så sint, i forhold til det og ikke ha noe språk for det, ikke noe ord. Men han ble mer bevisst det selv også og klarte å roe seg ned å få mer konstruktiv ut. Istedenfor å slå, flyge til, hente en spade og slå, okei, ja gå dit å si at du vil ha den tilbake. Ja, ikke sant bruk språket ditt.

(6) Bjarne:

Og vi snakker jo mye om det at de har jo ikke noe skall selv, det er jo mer det her evnen til å si stopp, tenke deg om før du reagerer. Ja, ikke klapp til han ved første impuls, regne til tre først, også gjør vi det der. Og det øver vi ganske mye på og vi har faktisk blitt ganske mye bedre da. Vi har øvd på det der, og det virker. Vi har gode eksempler på at de tenker seg mer om tror jeg. I situasjoner, det å klare å vurdere situasjonen litt mer.

Bodil (4) nevner skilpaddeteknikken som en metode som bruker for å lære barna å mestre sinne sitt. Det dreier seg om å gjenkjenne følelsen sinne, tenke ”stopp”, ta dype åndedrag, gå inn under skallet og ro seg ned og tenk, og til slutt kan man prøve å løse situasjonen på en hensiktsmessig måte. (Webster-Stratton, 2011). Måten barna tenker på under denne teknikken fungerer som selv-instruksjon slik at barna kan endre det de sier til seg selv for å unngå å bli så sint. (Michenbaum 1972 i Novaco, 1975). Marianne (5) viser i det overnevnte sitatet til et konkret eksempel. Eksemplet viser en gutt som har god fremgang i å mestre sinne sitt etter å ha deltatt på ”Dinosaurskole i barnehage”. Dette gjennom å ha blitt ”kjent med” følelsen sint og lært seg en teknikk (skilpaddeteknikken) for å roe seg ned i slike situasjoner. Gutten hadde øvd seg på å puste, noe som gjorde at han fikk roet seg ned og unngikk å handle på impuls som gjerne fikk negative utfall. Det å puste dypt er gjerne en god teknikk for å dempe sinne sitt, og unngå at det fører til uhensiktsmessige handlinger som for eksempel slag eller spark. (Gundersen og Moynahan, 2006). Det å puste kan fungere som avspenning og gir barna

muligheten til å få kontroll over situasjonen. (Davidson 1967 i Novaco, 1975). Bjarne (6) har også gode erfaringer knyttet til at "Dinosauerskolen" bidrar til barns utvikling av sinnemestring. Han sier at skilpaddeteknikken er noe de har øvd mye på og hans erfaringer tilsier at det virker å ha en positiv effekt på barna. Han sier at det virker som de tenker seg mer om i situasjoner som trigger sinne, at de klarer å vurdere situasjonen litt mer. Dette kan føre til at de ikke handler på første impuls, men at de klarer å roe seg ned først gjennom den tillærte skilpaddeteknikken for så å få mer kontroll på situasjonen og handle hensiktsmessig.

En av deltakerne trakk også fram et eksempel som viser at elementer fra emnet sinnemestring fra programmet også ble tatt med til andre arenaer enn barnehagen. Hun sier:

(7) Marianne:

Jeg liker det kjempegodt, jeg syns det er veldig viktig. Også foreldrene gir en del positive tilbakemeldinger da, på at barna liker det. De snakker om det når de kommer hjem og forteller. Også var det en som, et barn som hadde sagt til moren sin: "at nå tror jeg du må telle mamma, telle til fem mamma". For da hadde moren blitt litt irritert.

Marianne (7) gir uttrykk for at hun liker "Dinosauerskole i barnehage" godt, og foreldre gir også positive tilbakemeldinger. Det virker som barna liker det og lærer en god del av å delta. Uttalelsen fra Marianne gir et inntrykk av at barna oppnår kunnskaper omkring følelsen sinne, og at skilpaddeteknikken er noe de oppnår en forståelse av. Det er tydelig at dette barnet forsto at moren ble sint og at da kunne denne teknikken anvendes for å roe seg ned. For å kunne erkjenne dette må barnet ha kjent igjen signaler for følelsen sinne hos sin mor, for så å foreslå benyttelse av pusting for å roe seg ned. Sinnekontrollskolen sier at det å telle langsomt også har en positiv dempende effekt på sinne. (Novaco, 1975; Gundersen og Moynahan, 2006).

6.3 Drøfting

I analysen av datamaterialet kom det fram at sinnemestring var en sosial ferdighet deltakerne særlig hadde erfaringer med at barna utviklet gjennom deltakelse på "Dinosauerskole i barnehage". Deltakernes erfaringer tilsier at det virker som barna bedre klarer å roe seg selv ned, og at de også heller bruker ord enn å ty til negative handlinger slik som slag eller spark i situasjoner som provoserer fram sinne. I dette kapitlet har jeg presentert empiri som viser til

dette, og analysert denne ved hjelp av teorier om sinne og sinnemestring. Jeg fant at barnehagelærerne er opptatt av å lære barna om følelsen sinne, før de går videre med å lære dem strategier for å kontrollere denne følelsen for å unngå uhensiktsmessige reaksjoner.

Rammeplan understreker at det ikke skal være rom for noen form for diskriminering eller krenkende ord og handlinger i barnehagens virksomhet. (Rammeplan, 2011). Følelsen sinne kan føre til aggressiv og uhensiktsmessig oppførsel. (Novaco, 1975). For å unngå dette kan det være positivt å introdusere barn for sinnemestring. Rammeplanen påpeker også at personalet skal hjelpe barna til å forstå at egne handlinger kan gå ut over andre, og at ikke alle handlinger er akseptable. (Rammeplan, 2011). Noe som også heldiggjør at barn lærer om sinnemestring. Lek er en viktig aktivitet for barn. (Rammeplan, 2011; Vedeler, 2007). Samspill i lek er viktig for en allsidig utvikling sier Rammeplanen. (Rammeplan, 2011). Lek kan også føre til konfliktsituasjoner hvor barn opplever å bli sinte. (Vedeler, 2007). Ved å først klare å mestre sinne sitt, kan man i etterkant løse konflikter på en hensiktsmessig måte. (Webster-Stratton, 2011). Konfliktløsning henger også sammen med det å kunne utvikle og etablere vennskap. (Vedeler, 2007). Sinne kan føre til uhensiktsmessige handlinger som slag og spark, noe som ikke bidrar i positiv retning når det kommer til etablering av vennskap.

At det legges til rette for opplæring på området sinnemestring, ser ut til å være hensiktsmessig i følge barnehagelærerne. De framhever at barna viser særlig fremgang knyttet til dette emnet fra "Dinosauerskole i barnehage". I følge Rammeplan (2011) skal barnehagen sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. (Rammeplan, 2011). Sinnekontrollskolen og leksjoner fra "Dinosauerskole i barnehage" begynner først med innlæring av det å bli "kjent" med følelsen sinne og hvordan det kjennes på kroppen. Barna lærer da å sette ord på dette, og de vet hva som skjer med dem. (Salmon 2006 i Gundersen og Moynahan, 2006; Webster-Stratton, 2011, 2014). Barnehagelærerne påpeker at barna i større grad klarer å reflektere rundt det å være sint, de har fått utviklet språket sitt og kan sette ord på det de føler. Barnehagelærerne erfarer også at barna bedre klarer å roe seg ned i situasjoner som provoserer dem. De handler ikke ved første impuls gjennom for eksempel slag og spark, men klarer heller å tenke seg mer om. Dette med tanke på Skilpaddeteknikken som programmet benytter seg av. Her får barna øvd på å roe seg ned og tenke før de handler

uhensiktsmessig, noe som fungerer som dempere på sinne. (Salmon 2006 i Gundersen og Moynahan; Webster-Stratton, 2011, 2014). Med andre ord kan det virke som disse to delene, kunnskap om følelsen og strategier for å kontrollere den, gir barna gode muligheter for utvikling omkring en sosial ferdighet. Sinnemestringsstrategien ”Skilpaddeteknikken” som brukes i ”Dinosauerskole i barnehage”, kan fungere som et godt redskap for å unngå at barna handler uhensiktsmessig. Rammeplan sier også at barn må få utfordringer og muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter, og de må få støtte til å handle omsorgsfullt og gjøre etisk begrunnede valg. Etter uttalelser fra mine deltakere kan emnet sinnemestring fra ”Dinosauerskole i barnehage” bidra til dette.

Moen og Voll (2014) stiller seg kritiske til om det er etisk riktig å styre atferden til alle barn, med tanke på at programserien i første omgang er utarbeidet for barn med atferdsvansker. (Moen og Voll, 2014). Pettersvold og Østrem mener at selv om slike programmer har forsøkt å tilpasse seg til normalt utviklede barn, skinner angsten for det utagerende barnet igjennom. De hevder at det som legitimerer slike program er at de hevdes å fungere forebyggende. De påpeker også at voksne får definisjonsmakt overfor barna, fordi det er de som er i posisjon til å avgjøre hvilke måter det er hensiktsmessig å kontrollere sinne på, og at barna da umyndiggjøres (mister sin medvirkning). For det som er barnehagen sitt mandat er ikke disiplinering, men danning til demokrati og felleskap uttaler de. (Pettersvold og Østrem, 2012). I Rammeplan står det at barnehagen skal fremme læring og danning som et grunnlag for allsidig utvikling hos barn. Videre står det at danning handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter. (Rammeplan, 2011). Hellesnes (1975) trekker omtaler at det fins to former for sosialisering, tilpasning og danning. Tilpasning ifølge Hellesnes går ut på å lære ”spillereglene” uten å se at ”spillet” kan diskuteres og forandres. Et tilpasset menneske blir i større grad et objekt for styring og kontroll, enn et tenkende og handlende subjekt. (Hellesnes 1975 i Pettersvold og Østrem, 2012). Dersom barnehagen skal lykkes med det som står skrevet i Rammeplan, bør kanskje barna støttes som subjekter?

Sinnemestring er kanskje det emnet som i størst mulig grad knyttes opp mot behandling av atferdsvansker. Sinne er en følelse alle mennesker opplever, og er en naturlig for oss mennesker. (Gundersen og Moynahan, 2006). På bakgrunn av dette kan det likevel være hensiktsmessig for alle barn å lære seg strategier for å håndtere denne følelsen og unngå

unødvendig frustrasjon og uhensiktsmessige utfall. Det som også blir viktig i denne innlæringen er at den blir meningsfull for barna, at den knyttes opp mot reelle opplevelser, erfaringer og spørsmål de måtte ha.

KAPITTEL 7

OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR

I denne oppgaven har jeg hatt fokus på barneprogrammet ”Dinosaurskole i skole/SFO/barnehage” i Carolyn Webster-Strattons programserie ”De utrolige årene”. ”Dinosaurskolen” er ment som et tiltak for å øke barns sosiale og emosjonelle kompetanse, og for å forebygge utvikling av atferdsvansker. I denne oppgaven har jeg med utgangspunkt i min problemstilling valgt å fokusere på å få fram forskningsdeltakernes erfaringer knyttet til ”Dinosaurskole i barnehage”, og hvordan de opplever barns utvikling av sosial kompetanse gjennom dette tiltaket.

Jeg har intervjuet tre barnehagelærere som alle har ansvar for gjennomføring av ”Dinosaurskole i barnehage” i sin barnehage. Studien er gjennomført som en kvalitativ studie, med intervju som datainnsamlingsmetode. Mine funn og resultatet av denne studien gir en indikasjon på at barnehagelærere har flere positive erfaringer med ”Dinosaurskole i barnehage” som et tiltak for å utvikle barns sosiale kompetanse. Funnene gir et innblikk i at barnehagelærerne erfarer at det virker som det hjelper barna å øve på ferdigheter og kunnskaper gjennom for å utvikle den sosiale kompetansen. Barnehagelærerne er også opptatt av å bringe erfaringer fra hverdagen med inn i leksjonene, og er kritiske til vignettene som følger med programmet. Barnehagelærerne erfarer det som essensielt at de bringer elementene fra leksjonene i ”Dinosaurskole i barnehage” med seg inn i hverdagen for å kunne oppnå ønsket utvikling. Funnene viser også til at sinnemestring var noe alle barnehagelærerne hadde særlig erfaring med at barna utviklet ved deltakelse i ”Dinosaurskole i barnehage”.

Gjennom analyseprosessen av datamaterialet endte jeg opp med tre kategorier. Kategori 1 ble ”*Øvelse gjør mester*”. I denne kategorien presenterer jeg barnehagelærerne sine erfaringer knyttet til metodene ”Dinosaurskole i barnehage” benytter seg av i innlæring av sosial kompetanse hos barn. Jeg var også ute etter om deltakerne hadde erfaringer som tilsa at programmet var et nyttig tiltak ved å bidra til utvikling av sosial kompetanse. Denne kategorien utgjør på en praktisk og naturlig måte første del av presentasjonen av resultatene

på denne studien. Jeg benyttet meg av Bandura (1977, 1997) sine teorier omkring medellæring og self-efficacy, samt deler av Deweys (2000) pedagogiske teorier til å drøfte funnene mine. Denne kategorien gir leserne et innblikk i hvordan deltakerne legger opp sine leksjoner med ”Dinosauerskole i barnehage”. Kategorien gir en forståelse for hva som foregår under leksjonene og hvordan det legges opp til læring og utvikling gjennom dette tiltaket. Kategorien gir også et innblikk i deltakerne sine erfaringer knyttet til metodene og hvordan barna responderer på disse. Virker det som de lærer noe? Bidrar ”Dinosauerskole i barnehage” til utvikling av barns sosiale kompetanse? Deltakernes erfaringer tilsier at de opplever at barna responderer positivt på metodene som benyttes under programmet. Gjennom bruk vignetter, rollespill og diskusjoner erfarer deltakerne at barna får mange muligheter til å øve seg på sosiale ferdigheter og tilegne seg sosial kunnskap. En av deltakerne nevner også at han har erfaringer som tilsier at ikke alle vignetene er like aktuelle å bruke, noe som kan være en utfordring med dette programmet. Det kan være at noen føler de må benytte seg av alt som er med i programmanualen og glemmer å legge til rette for egen barnehage og barnegruppe. Videre viser deltakerne til erfaringer knyttet til at barna etter hvert kommer med mange gode løsningsforslag, og de lærer seg tankegangen og strategiene ved de sosiale ferdighetene som ”Dinosauerskole i barnehage” omhandler. Samtlige deltakere omtaler også at de syns det er litt vanskelig å si hvordan barnas utvikling av sosial kompetanse hadde sett ut uten programmet, men at de likevel tror at de gode resultatene de erfarer har en god del med det å gjøre.

Kategori 2 ble *hjelp og støtte gjennom hele hverdagen*. Dette ble en naturlig fortsettelse fra forrige kategori. Alle deltakerne ga inntrykk av at hvis barna skal kunne oppnå ønsket utvikling innen sosial kompetanse, må det som foregår på ”Dinosauerskole i barnehage” også videreføres til resten av hverdagen. I denne kategorien benyttet jeg meg av Vygotsky (1930, 1978, 1987, 1982) sin teori *den proksimale utviklingssonen* og Bruner (1985) sitt begrep *støttende stillas* for å drøfte mine funn. Programmet i seg selv utgjør for liten tid i hverdagen til å kunne oppnå ønsket utvikling erfarer deltakerne. De erfarer derimot at ”Dinosauerskole i barnehage” fungerer som et godt utgangspunkt for videre arbeid med å støtte utviklingen også ellers i hverdagen. De opplever programmet som et velfungerende grunnlag arbeidet med å hjelpe og støtte barna i deres utvikling av sosial kompetanse gjennom hele hverdagen. Dette ved de voksne kan hjelpe, støtte og påminne barnas strategier fra ”Dinosauerskole i barnehage” i situasjoner som dukker opp gjennom hverdagen. Det handler om å kunne hjelpe, støtte, minne på og veilede barna i situasjoner hvor det trengs gjennom hele barnehagehverdagen, for

å skape gode muligheter for utvikling. Barn trenger ofte hjelp for å mestre ulike sosiale situasjoner (for eksempel krangling), men etter hvert kan denne hjelpen sakte men sikkert kuttes ned og barna mestrer til slutt på egenhånd. Slik som støttende stillaset tilsier (Bruner i Linden, 1992). Emnene fra programmet må tas med videre i hverdagen og barnehagelærerne må fungere som støttespillere for barna slik at de skal kunne oppleve mestring i situasjoner hvor de kan ta i bruk aktuelle strategier og sosiale ferdigheter fra programmet ellers i hverdagen. ”Dinosauerskole i barnehage” danner gjerne et godt utgangspunkt for at videre utvikling av den sosiale kompetansen skal finne sted gjennom hverdagen i barnehagen. Barnehagelærerne har erfaringer som tilsier at ”Dinosauerskole i barnehage” er noe barna synes er morsomt og spennende, noe som gjerne kan skape gode rammer og motivasjon for læring. Det som kan bli utfordrende her er å få alle voksne godt nok informert om hva som foregår på programmet for at alle skal kunne bidra i å tilby sin hjelp og støtte i hverdagen. Deltaker Bodil nevner at dette er utfordrende og hun skulle gjerne tenke seg mer tid til dette.

Kategori 3 ble ”Sinnemestring”. Denne kategorien omhandler deltakernes erfaringer om barns utvikling av sinnemestring gjennom deltakelse på ”Dinosauerskolen”. Gjennom mine deltakere sine uttalelser kom det fram at det var under dette emnet barna kanskje viste størst utvikling. For å drøfte mine funn benyttet jeg meg av teori fra Gundersen og Moynahan (2006) og Novaco (1975). Deltakerne ga meg et inntrykk av at det virker som barna etter deltakelse på programmet nå tenker seg mer om og ikke handler ved første impuls i situasjoner hvor sinne blir framprovosert. Deltakerne sine erfaringer dreier seg også om at barna tar i bruk det de har lært også ellers i hverdagen og på andre arenaer som hjemme. Dette tyder på at ferdigheten sinnemestring har blitt funksjonell for barna og de har selv troen på at dette er noe de mestrer og tørr dermed å sette det ut i praksis. Disse tre kategoriene viser til de essensielle erfaringene mine deltakere hadde omkring ”Dinosauerskolen” som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse da intervjuene ble gjennomført.

Hvis jeg skal være kritisk til egen studie, satte kanskje intervjuguiden noen begrensninger for meg. Jeg er en uerfaren forsker og derfor ble det å utforme en guide på best mulig måte en stor utfordring. Stilte jeg gode nok spørsmål? Kunne jeg formulert de på en bedre måte? Fikk jeg virkelig tak i deres viktigste erfaringer knyttet til ”Dinosauerskole i barnehage”? Hvis jeg hadde vært en mer erfaren forsker ville jeg kanskje hatt et enda dypere dykk i teorien omkring

programmet og andre teorien som kan sees i sammenheng med programmet slik som Bandura (1977, 1997). Dette kunne ha gitt meg en annen og muligens bedre intervjuguide. Uansett opplever jeg mine deltakere som veldig åpne, informative og reflekterte gjennom sine svar. På bakgrunn av dette håper jeg å sitte igjen med et rikt innblikk i deres erfaringer. Det er mine egne tolkninger og forståelse av barnehagelærerne sine utsagn som ligger til grunn for analysen av datamaterialet og for å besvare problemstillingen min. Studien er unik med tanke på meg som forsker med min forforståelse, og mine deltakere i situasjonen der og da. Jeg har forandret meg siden den gang og fått mer innsikt, og kanskje har deltakerne sine erfaringer også endret seg siden da. På bakgrunn av dette kan andre forskere komme til andre slutninger ut i fra sin forforståelse og sine tolkninger. Det blir derfor opp til leseren å vurdere om funnene presentert i denne studien er nyttige og har en overføringsverdi til en annen kontekst for dem. (Thagaard, 2013).

”De utrolige årene” er en manualbasert programserie, noe som har ført til skepsis blant flere. Beck (2013) sier at metodene under slike programmer fort kan ta overhånd, og at opplæringen av barn på den måten blir dårligere. (Beck, 2013). Det kan bli for mye fokus på å følge disse manualene til punkt og prikke, noe som skaper lite frihet til å tenke selv og bruke sin egen fornuft og kunnskap. Det jeg opplever gjennom mine deltakere sine uttalelser er at de alle nevner at de trekker inn momenter og erfaringer barna opplever i hverdagen under leksjonene. Dette gir meg det inntrykket at de tilrettelegger innholdet på ”Dinosauerskole i barnehage” etter sine egne barnehagers kontekst, og ikke minst gir rom for sine egne barn og barnegruppens erfaringer og interesser. Barnehagelærerne gir rom for egne refleksjoner omkring programmets innhold, og jeg opplever mine deltakere som både fleksible og kreative. En av deltakerne opplever det slik at så lenge man ikke blir hemmet av strukturen, kan et slikt manualbasert program bringe en videre og ”Dinosauerskole i barnehage” bidrar til å styrke arbeidet med barna ellers i hverdagen. Det handler kanskje som Beck (2013) sier, å ikke la metoden ta overhånd, men bruk kunnskaper en selv sitter inne med og legg til rette slik at innholdet i leksjonene passer barna på best mulig måte. (Beck, 2013).

Alle deltakerne uttaler at de opplever det som litt vanskelig å se for seg i hvor stor grad det er ”Dinosauerskole i barnehage” som bidrar til utviklingen av barnas sosiale kompetanse. Hvordan hadde utviklingen sett ut uten dette tiltaket? Hadde barna utviklet seg i et annet

tempo? Dette er det vanskelig å svare på, men alle deltakerne indikerer en positiv tro og har en god magefølelse på at programmet bidrar til positiv utvikling av sosial kompetanse hos barn og er verdt å benytte seg av. De har erfaringer som tilsier at barna oppfatter det som morsomt å delta ved at de etterspør leksjonene. På grunn av slik etterspørsel fra barna kan også det gjøre programmet verdt å benytte seg av. Spørsmål som nevnt over kunne vært interessante å besvare i videre studier. Er det noen signifikante forskjeller på barn som deltar på programmet og de som ikke gjør det sin utvikling av sosial kompetanse? Har de voksne sin bevissthet og hjelp og støtte ellers i hverdagen mest betydning? Hvor bevisste er voksne som er kurset i ”Dinosauerskole i barnehage” på slikt støttende arbeid kontra de som ikke er det? Det hadde også vært interessant å høre hva barna selv har å si om deltakelse på programmet. Opplever de dette tiltaket som gøy? Hva opplever de at de gjør på ”Dinosauerskolen i barnehage”? I Rammeplanen står det at barnehagen som en pedagogisk samfunnsinstitusjon må stadig være i endring og utvikling, slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutviklingen i barnehagen innebærer derfor også en stadig utvikling av personalets kompetanse. Hvordan opprettholdes dette med et fastbestemt program å følge?

Nå som oppgaven er ferdig, ser jeg tilbake på en prosess som både har vært svært lærerik og utfordrende for meg. Jeg er fornøyd med å ha gjennomført og ferdigstilt en masteroppgave. Denne studien har gitt meg læring og utvikling i det å være forsker, samt innsikt i tre barnehagelæreres erfaringer om ”Dinosauerskole i barnehage” som et tiltak for å utvikle barns sosiale kompetanse. Denne studien har gitt meg økt innsikt i ”De utrolige årene” og spesielt den forebyggende versjonen av barneprogrammet ”Dinosauerskole”. Jeg har også fått bredere kunnskaper om hva sosial kompetanse innebærer og hva som skal til for at en slik kompetanse skal kunne utvikles. Dette er god lærdom som jeg kommer til å ta med meg videre og som jeg kommer til å finne nyttig som barnehagelærer og spesialpedagog.

KILDER

- Arnesen, A. (2012). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I Arnesen, A. (red.), Allan, J., Andresen, R., Kolle, T., Larsen, A., Simonsen, E., Solli, K og B. Ulla. *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (56-76). Universitetsforlaget. Oslo.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., og M, Sørli. (2014). *Positiv læringsstøtte*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Bae, B. (2014). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/> Lastet ned: 26.08.15.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall. New Jersey.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy the exercise of control*. Freeman and Company. USA.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. i Befring, E., og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s.129-146). Cappelen Damm AS. Latvia.
- Beck, C. (2013). *Jakten på kritisk pedagogikk*. Norsk pedagogisk tidsskrift no 4-5 2013. s. 304-314.
- Bjørnsrud, H., og S. Nilsen. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. i Bjørnsrud, H., og S. Nilsen (red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?*. (11-19). Cappelen Damm AS. Litauen.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. i Bjørnsrud, H., og S. Nilsen (red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (71-85). Cappelen Damm AS. Litauen.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Davidson, G. (1967). Anxiety under total curarization: implications for the role of muscular relaxation in the desensitization of neurotic fears. I *Journal of mental and nervous diseases* 143, 443-48.
- Dewey, J. (2000). Mitt pedagogiske credo. I Vaage, S (red). *Utdanning til demokrati*. (s.55-67). Abstrakt forlag. Oslo.

- Elliott N, S., og F. Gresham. (2011). *Undervisning i sosiale ferdigheter*. Kommuneforlaget AS. Oslo.
- Glavin, P., og S. Lindbäck. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Gundersen, K., og L. Moynahan. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Handal, S. (2015). *Skal politikerne eller barnehagelærerne bestemme hva som er best for barna?* Aftenposten. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Skal-politikerne-eller-barnehagelarene-bestemme-hva-som-er-best-for-barna-8024883.html> Lastet ned: 26.08.15.
- Hofstad, S., Jegtvik, K., og O. Wolden. (2014). *Farlig at pedagogene ikke får tenke selv*. NRK. Hentet fra: http://www.nrk.no/trondelag/_-pedagogene-far-ikke-tenke-selv-1.11487301 Lastet ned: 12.06.15.
- Kloep, M., og L. Hendry. (2010). *Utviklingspsykologi i praksis*. Abstrakt Forlag AS. Oslo.
- Lamer, Kari. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: sosial kompetanse*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Larsson, B., Fossum, S., Clifford, G., Drugli, M., Handegård, B., og W-T. Mørch. (2008). *Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children*. Hentet fra: <http://dua.uit.no/wp-content/uploads/2012/09/Larsson-et-al-2009-IY-in-Norway-resulta-of-a-RCT.pdf> Lastet ned: 05.10.15.
- Linden, N. (1992). *Stillaser om barns læring*. Caspar forlag. Rådal.
- Lyngsnes, K., og M. Rismark. (2005). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Meichenbaum, D. (1972). *Clinical implications of modifying what clients say to themselves*. Research Reports in Psychology, No. 42, University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Moen, K., og A. Voll. (2014). *Etikk, danning og De utrolige årene i barnehagen*. Høgskolen i Nord-Trøndelag. Hentet fra: http://www.hint.no/aktuelt/kronikker_og_kommentarer/2014/etikk_danning_og_de_utrolige_aarene_i_barnehagen Lastet ned: 12.06.15.

- Moen, T., og R. Karlsdóttir. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir Akademiske Forlag. Trondheim.
- Mørch, W-T., Clifford, G., Larssen, B., Rypdahl, P., Tjelflaat, T., Lurie, J., Drugli, M., Fossum, S., og C. Reedtz. (2004). *The incredible years. The Norwegian Webster-Stratton Programme 1998-2004*. Regionsenter for barn og unges psykiske helse, NTNU, Regionsenter for barn og unges helse, UiT og Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge, NTNU Samfunnsforskning AS.
<http://uit.no/Content/130512/reportfinal04.pdf> lest: 12.01.15.
- Mørch, W-T., og S. Fossum. (2005). *De utrolige årene – empirisk dokumentert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn*. Tidsskrift for norsk psykologforening. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, [Vol 42, nummer 3](#), 2005, side 195-203.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer. Oslo.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T., og K. Rørnes (red.). (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., og A. Tveit. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Nordli, W., og B. Thormodsæter. (2011). *Tilstedeværende voksne – medvirkende barn*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Novaco, R. (1975). *Anger control*. D.C. Health and Company. USA.
- Ogden, T. (2008). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Forebygging.
Hentet fra: <http://www.forebygging.no/Artikler/2011-2008/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/> Lastet ned: 16.09.15.
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd I skolen*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Pape, K. (2000). *"Æ trur dæm søv" – om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Kommuneforlaget AS. Oslo.

- Pettersvold, M., og S. Østrem. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakter på det normale barnet*. Res Publica. Otta.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2011). Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- Skaalvik, E., og S. Skaalvik. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO A.S. Otta.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug Forlag. Oslo.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen og studiet av mennesket*. Gyldendal Akademisk Forlag. Oslo.
- Smidt, S. (2013). *Bruner og små børns læring*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer – I historisk lys* Universitetsforlaget. Oslo.
- Strømgren, B., og L. Moynahan. (2005). Hva er ART? i Moynahan, L, B. Strømgren og K. Gundersen (red.). *Erstatt aggresjonen*. (s.24-73). Universitetsforlaget. Oslo.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Vaage, S. (2000). Innledning. I Vaage, S (red). *Utdanning til demokrati*. (s.9-55). Abstrakt forlag. Oslo.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible years. Parents, Teachers, and Children's Training Series*. Incredible Years, Inc. USA.
- Webster-Stratton, C. (2013). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.
- Webster-Stratton, C. (2014). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.

Internettsider

<http://dua.uit.no/>

<http://incredibleyears.com/>

VEDLEGG

VEDLEGG 1: De ulike komponentene i "De utrolige årene".

De åtte ulike komponentene som utgjør programserien "De utrolige årene":



(dua.uit.no).

VEDLEGG 2: Informasjon til deltakere/samtykkeerklæring.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og skal gjennomføre et prosjekt som omhandler barnehagelærere sine erfaringer av ”Dinosauerskole i skole/SFO/barnehage” (forebyggingsprogrammet) som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse. Under prosjektet blir jeg veiledet av Arne Tveit, universitetslektor ved Pedagogisk institutt på NTNU. Jeg ønsker derfor å gjennomføre intervjuer til prosjektet rundt månedsskiftet januar/februar 2015, for å få informasjon om temaet jeg skal studere. Nøyaktig tid og sted for intervju kan avtales etter hva som passer best for deg som deltaker.

”Dinosauerskole” er et program innenfor ”De utrolige årene” og har gjerne som mål å fungere som et tidlig tiltak for å styrke sosial kompetanse og dermed forebygge atferds- og sosiale vansker hos barn (www.dua.uit.no). Jeg skal gjennomføre et prosjekt for å få innblikk i barnehagelærere sine erfaringer omkring ”Dinosauerskole” som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse. For å kunne gjennomføre prosjektet ønsker jeg å intervju 3 barnehagelærere som har minst 5 års erfaring i yrket og som har/har hatt ansvar for gjennomføring av ”Dinosauerskole” for barn mellom 3-6år. Som deltaker blir din rolle å gi meg informasjon gjennom et intervju som blir gjennomført med en og en deltaker av gangen. Intervjuene vil bli anonymiserte og ikke inneholde personlige opplysninger om deg. Det vil ikke bli stilt sensitive spørsmål som handler om deg personlig eller om noen du har arbeidet med. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker som lagres på min datamaskin og som deretter vil bli transkribert ordrett av meg. Kun jeg har tilgang til min datamaskin, siden den er beskyttet med brukernavn og passord. Lydbåndet og de transkriberte intervjuene vil dermed bli oppbevart på en forsvarlig måte.

Når prosjektet avsluttes 01.mai vil informasjonen fra deg som deltaker bli makulert. Du vil være anonym også i den ferdige oppgaven ved at jeg gir deg et fiktivt navn, og det vil ikke opplyses om hvor du jobber. Ved å signere dette informasjonsskrivet, gir du ditt samtykke til å delta i prosjektets undersøkelse. Du godkjenner samtidig at jeg på en forsvarlig måte kan bruke informasjonen du gir meg under intervjuet. Som deltaker har du til enhver tid rett til å trekke deg fra prosjektet uten å måtte oppgi årsak.

Med vennlig hilsen

Andrea Iversen

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og ønsker å stille til intervju.

Dato og underskrift:

VEDLEGG 3: Godkjenning fra NSD.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047
N-0407 Oslo
Norway
Tel: +47 22 38 21 17
Fax: +47 22 38 50 50
nsd@iuh.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Arne Tveit
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.01.2015

Vår ref: 41208 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41208	<i>Barnehagelærere sine erfaringer med Dinokole som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Arne Tveit
Student	Andrea Iversen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingsleder / Godkjenning

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0407 Oslo. Tel: +47 22 38 12 11. nsd@iuh.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 81 05 02. kommunikasjon@ntnu.no
TRONDHØJ: NSD, SSI, Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tel: +47 77 31 43 00. nsd@ssitromsø.no

VEDLEGG 4: Intervjuguide.

- Traktprinsippet
- Bruker lydopptaker

Problemstilling: Barnehagelæreres erfaringer med ”Dinoskole” som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse.

Introduksjon:

- Hvem jeg er og om min utdanningsbakgrunn.
- Hvorfor jeg valgte akkurat dette temaet i mitt masterprosjekt.
- Hva spørsmålene mine omhandler.
Bakgrunnsspørsmål, omkring sosial kompetanse og deretter om ”Dinoskole i skole/SFO/barnehage” (det forebyggende programmet). Dette programmet blir videre i intervjuguiden omtalt kun som ”Dinoskole”.
- Informasjon om konfidensialitet, anonymitet, frivillig deltakelse, bruk av lydopptaker, hvor lenge opptakene skal oppbevares og hvem som har tilgang til disse.

Bakgrunnsspørsmål:

- Kan du fortelle litt om deg selv, din utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring?
- Hvorfor valgte du nettopp dette yrket?
- Hva tenker du er noe av det viktigste i ditt yrke?
- Hvilken aldersgruppe har du arbeidet mest med?
- Kan du fortelle litt om barnehagen sin pedagogikk?

Om emnet:

- Hva forstår du med begrepet sosial kompetanse?
- Hvilke ferdigheter erfarer du at barn som er sosial kompetente har?

- Kan du beskrive hvilke sosiale ferdigheter du tenker er spesielt viktige for barn mellom 3-6år og hvorfor?
- Hva tenker du om å fokusere på å øke barns sosiale kompetanse i barnehagen? Fordeler/ulempes?
- Kan du beskrive et barn som ikke har, eller har dårlig sosial kompetanse?
- Hva erfarer du at manglende sosial kompetanse kan ha å si for barns utvikling?

- Hvilke erfaringer har du med ”Dinosauerskole”?
- Hva tenker du er hovedessensen/hensikten med ”Dinosauerskole”?
- Kan du beskrive en typisk ”time” med ”Dinosauerskole” som du opplever det?
- Hvordan planlegges og gjennomføres ”Dinosauerskole”?
- Inneholder programmet noen form for planer, metoder eller spesielle emner? Eventuelt hva inneholder disse?
- Erfarer du eller har du erfart endringer ved barn som har deltatt på ”Dinosauerskole”? Eventuelt hvilke?
- Erfarer du det som en fordel å drive med ”Dinosauerskole”? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?
- Involveres foreldre på noen måte i det som foregår på ”Dinosauerskole”?

Avslutning:

- Har du noen andre tanker om ”Dinosauerskole” som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse som du vil tilføye?
- Noe annet du vil tilføye?
- Ønsker du å lytte igjennom opptaket?
- Kan jeg ta kontakt hvis det dukker opp flere relevante spørsmål?

VEDLEGG 5: Nærmere beskrivelse av intervjuene og analyseprosessen av datamaterialet.

Intervjuene

Intervjuene varte fra 60 til 90 minutter og alle ble tatt opp på en båndopptaker. Det anbefales å bruke teknisk opptaksutstyr ved gjennomføring av intervjuer i kvalitativ forskning. Dette på grunn av viktigheten av å ta vare på deltakernes egne uttalelser, og det blir enklere for forskeren selv å være tilstede i situasjonen. (Dalen, 2013). I forkant av intervjuene brukte jeg tid på å bli kjent med båndopptakeren, slik at jeg var sikker på at jeg brukte den riktig. Jeg noterte noe underveis i intervjuet, og skrev umiddelbart ned mine tanker og refleksjoner i etterkant av intervjuet. Siden det var god tid mellom hvert enkelt intervju ble også transkriberingen utført ganske umiddelbart etterpå. Dette var tidkrevende prosesser, men de var svært lærerike siden jeg ble godt kjent med datamaterialet mitt. Jeg sjekket transkripsjonen grundig mot lydfilene, før jeg besluttet å forholde meg kun til disse utskriftene som råmateriale for analysen (ibid). Da transkriberingen var ferdig utført satt jeg igjen med 56 sider tekst til bruk for videre analyse og tolkning.

Uttalelsene ble skrevet ut i sin helhet og så konkret som mulig under transkripsjonen, men jeg oversatte til bokmål. Dette føler jeg ikke påvirket uttalelsene i noen stor grad, siden jeg brukte tid på å finne gode ord å oversette med. Det er lurt av forskeren å gjennomføre transkriberingsarbeidet selv, siden det i dette arbeidet foregår kontinuerlige analyser av datamaterialets innhold. (Postholm, 2010). Selv erfarte jeg å finne mye informasjon gjennom transkriberingen som jeg ikke hadde ”plukket opp” under selve intervjuene. Jeg noterte stadig ned stikkord i min forskerlogg under hele forskningsprosessen, men det ble stadig flere og flere notater fra transkriberinger og videre i prosessen derfra. Da begynte det virkelig å dukke opp tanker og refleksjoner omkring datamaterialet mitt.

Ved siden av intervjuutskrifter vil feltnotater og analytiske refleksjoner som gjerne noteres i en forskerlogg som gjøres underveis også ha betydning. (Dalen, 2013). Analyseprosessen starter tidlig i kvalitative studier og det er viktig å skrive ned alle iakttagelsene og refleksjonene sine. Slike refleksjoner kan ha stor analytisk verdi (ibid). Under intervjuene noterte jeg ned små stikkord som til sammen utgjorde mine feltnotater. Da jeg hadde intervjuet en deltaker skrev jeg ned mine umiddelbare refleksjoner i en forskerlogg. Denne forskerloggboken hadde jeg alltid tilgjengelig, noe som viste jeg å være svært nyttig. Man vet

aldri når viktige refleksjoner detter ned i hodet og bør skrives ned for og ikke glemmes. Noen er bedre enn andre, men ingen er bortkastet blekket det tar for å skrive de ned. På nattbordet ble den flittig brukt, både sent og tidlig. Alle nedtegnede feltnotater sammen med transkripsjonene ble gjenstand for min analyse og tolkning av datamaterialet.

Analyseprosessen

Etter at intervjuene og transkriberingen av disse var gjennomført, begynte jeg å organisere og bearbeide det innsamlede datamaterialet.

Det er flere vitenskapsteoretiske grunnlag for kvalitativ metode. Fenomenologi er en retning som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Det innebærer at interessen i studien sentrerer rundt fenomenverden slik de personene vi studerer opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Forskeren må være åpen for erfaringene til de personene som studeres. Det å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene som studeres og beskrive omverden slik de erfarer den, er noe som står sentralt i fenomenologien. Forskere som er fenomenologisk orienterte beskriver de trekk som er felles ved de erfaringene deltakerne i prosjektet gir uttrykk for. Disse felles erfaringene som deltakerne har, gir et grunnlag for at man kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet som studeres. (Thagaard, 2013).

Koding og kategorisering av det innsamlede datamaterialet er kjerneaktiviteter i analyseprosessen. (Nilssen, 2012). Forskeren starter da med en åpen koding av datamaterialet, og det er ikke uvanlig å sitte igjen med svært mange koder etter å ha gjennomarbeidet alt materialet. Derfor blir neste steg i analyseprosessen å finne sammenhenger mellom kodene, for og til slutt sitte igjen med noen få kategorier som fanger opp essensen i datamaterialet. Dette er en tidkrevende og omfattende prosess for å redusere datamaterialet. Åpen koding innebærer å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Det vil si å analysere innholdet i intervjuet og bestemme hva som kommer fram som viktig og vesentlig for denne studiens problemstilling. Det består i å sette navn på ytringer, setninger, linjer og uttrykk i den transkriberte teksten gjennom en intens og nøye gjennomgang av den (ibid).

Jeg begynte med det første intervjuet, og allerede under transkripsjonen lagde jeg marg på hver side av teksten til bruk i den kommende kodingsprosessen. Margene ble brukt til å notere ned fortløpende mens jeg leste gjennom intervjuet. Disse stikkordene eller kodene, reflekterer en blanding av lest teori, mine hypoteser, min kunnskap og erfaring, og tanker jeg hadde gjort meg allerede under intervjuet og transkripsjonen av det. Jeg var nøye med å granske hvert ord og hver setning i transkripsjonen under denne prosessen. Det jeg anså som viktige ord og uttrykk ble til koder i marginen, noen setninger ble også markert med markeringstusj hvis jeg opplevde dem som spesielt viktige for deltakerne. Jeg brukte forskjellig farge på tusjene avhengig av tema, noe som førte til fargerike transkripsjoner. Dette ga meg et godt innblikk i koder og setninger som omhandlet de samme emnene, jeg fikk også allerede her en pekepinn på hvilke farger som gikk hyppig igjen. Kanskje dette var noe essensielt i deltakernes erfaringer omkring fenomenet? Jeg noterte videre ned alle kodene som omhandlet de samme tema, samt noen setninger jeg oppfattet som nøkkelsetninger på hvert sitt A4ark. Dette gjorde at jeg fikk god oversikt. Nedenfor har jeg vist til eksempler på koding omkring temaet ”hjelp og støtte gjennom hele hverdagen” som deltakeren uttalte seg om:

Tema 2, deltaker 1	Tema 2, deltaker 2	Tema 2, deltaker 3
Ellers også Minner på Hjelp fra voksne Hverdagen	Videreføres Hverdagen Alle voksne Minne på	Støttespillere Ellers i hverdagen Videreføring Tilstedeværende voksne Hjelpe Behjelpelig Støtte

Neste steget i prosessen var å se sammenhenger mellom kodene for å begynne å utvikle kategorier. Målet med kategoriseringen er å sitte igjen med noen få som kan gi ett svar på studiens problemstilling. Det som var utfordrende i denne kodings- og kategoriseringsprosessen var å utvikle disse slik at de ikke kun er beskrivende og gjentar det deltakerne sier, men bruke mer analytiske og teoretiske termer. (Nilssen, 2012). Hensikten her er å finne egnede kategorier som gir muligheter til å forstå innholdet i datamaterialet på et mer fortolkende og teoretisk nivå. Som forsker må man ”løfte seg” over de konkrete uttalelsene og ordene man finner i transkriberingen. (Dalen, 2013).

Ved kodingsprosessen var teorien litt i bakgrunnen, men under kategoriseringsprosessen er det omvendt. Her skal forskeren gå til teorien for å finne mening i det man ha funnet som essensielt i datamaterialet. Jeg satt igjen med mange koder og mange fargekoder på disse og på viktige utsagn fra deltakerne. Jeg begynte å se nøye på de tre fargene som var mest representert, disse måtte omhandle emner som deltakerne erfarte som viktig? Dette ble mitt utgangspunkt for å kategorisere datamaterialet. Dette ga meg en pekepinn på hva slags teori jeg kunne knytte opp mot datamaterialet. I denne delen av prosessen leste jeg mye teori for å finne mening i datamaterialet mitt, det ble en prosess som pendlet mye mellom empiri og teori. Etter hvert begynte det å gi mening og det ble god sammenheng mellom deltakernes uttalelser og teori. Deltakerne snakket om flere tema gjennom intervjuene, men gjennom denne prosessen kom det klart fram at deltakerne mine var forenelige omkring mye som omhandler ”Dinosurskolen” som et tiltak for å øke barns sosiale kompetanse. Dette kom klart fram allerede tidlig i analyseprosessen ved at det ble tydelig flere utsagn som omhandlet samme tema ved at tre farger av markeringstusj ble særlig framtrædende. Blå og gul var to farger som var svært framtrædende, disse ble også til slutt kategori 1 (kap4) og 2 (kap5). Det var tydelig at deltakerne hadde viktige erfaringer knyttet til disse ved ”Dinosurskole i barnehage”. Deltakerne uttalte seg også om flere av de sosiale ferdighetene som utgjør emnene i ”Dinosurskolen”. Ved flest anledninger var det en ferdighet som skilte seg ut ved å bli omtalt mest. Dette resulterte i kategori 3 (kap6) på bakgrunn av mye grønn markeringstusj i mine transkripsjoner. Etter pendlingen mellom teori og disse første forslagene på kategorier fikk jeg god sammenheng og tilslutt videreutviklet til de endelige kategoriene sto klart fram.

Analyseprosessen min gjennom koding og kategorisering kan oppsummeres med denne figuren med et eksempel fra utviklingen av kategori 2 (kap5):

Uttalelser fra deltaker:

"veldig viktig at vi voksne er der som støttespillere for å klare at de skal huske på de her stegene i løsningen da"

"altså tanken med "Dinoskolen" er jo at dette skal være noe som går videre i leken"

"og neste gang da hvis jeg var tett på dem i dag da, så kanskje neste gang har de klart å løse det selv uten at jeg var der"

Koder:

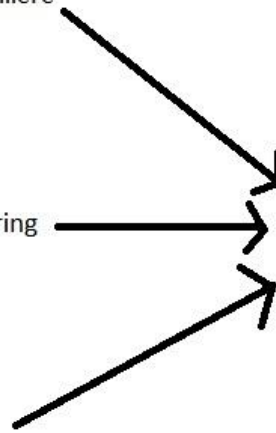
Støttespillere

Videreføring

Tett på

Kategori:

Hjelp og støtte gjennom hele hverdagen



Barnehagelærernes uttalelser omkring hvordan "Dinoskole i barnehage" er lagt opp og hvordan barna responderer på dette, ble til kategorien "*Øvelse gjør mester*". Kategorien *hjelp og støtte gjennom hele hverdagen* inneholder barnehagelærernes erfaringer om at det som foregår i "Dinoskole i barnehage" også må tas med til resten av hverdagen for å kunne få den utviklingen av sosiale kompetanse hos barna som de ønsker. Kategorien *utvikling av sinnemestring* består av barnehagelærernes erfaringer om at barn har vist særlig god framgang i å roe seg ned og heller ta i bruk språket sitt etter deltakelse "Dinoskole i barnehage".